

---

**UNIVERSITÉ D'ÉTAT D'HAÏTI**  
**FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES**

---

**Les motivations des candidats à la tricherie  
lors des épreuves du Baccalauréat  
à Port-au-Prince**

(Période 1998 - 2006 : Bac 1)

**Mémoire présenté par  
Nadège ISIDOR  
pour l'obtention de la Licence en Sociologie**

**Directeur de recherche : Joseph CHERY**  
**Co-Directrice de recherche : Wiza LOUTIS**

**Décembre 2007**

## TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES .....	1
REMERCIEMENTS .....	6
INTRODUCTION .....	7
CHAPITRE 1 .....	9
LES CADRES DE REFERENCE .....	9
2. La revue critique de la littérature .....	10
2.1 La faible performance des candidats haïtiens au baccalauréat .....	11
2.2 L'inefficacité du système scolaire haïtien .....	13
2.3 La « fraude » comme conséquence de l'inefficacité du travail pédagogique réalisé dans certains établissements scolaires .....	17
3. Justification et limites de l'étude .....	18
4. Objectif de l'étude .....	19
5. Les cadres théorique et conceptuel .....	19
5.1 Le concept de tricherie aux examens .....	19
5.2 Les facteurs extra scolaires pouvant expliquer la tricherie aux examens scolaires .....	19
5.2.1 L'inégale maîtrise de la langue d'enseignement : une variable pertinente .....	21
5.2.2 L'inégal niveau d'encadrement familial durant la scolarité : autre variable pertinente .....	22
6 Les hypothèses de travail et leur opérationnalisation .....	22
6.1 Hypothèse générale .....	23
6.2 Hypothèses spécifiques .....	23
6.3 Opérationnalisation des variables inhérentes aux hypothèses .....	23
7 Méthodologie .....	24
7.1 La population étudiée .....	24
7.2 La documentation et autres personnes interviewées .....	25
7.3 L'établissement d'un guide d'entretien semi dirigé .....	25
7.4 L'enquête qualitative .....	25
7.5 L'analyse qualitative .....	26
PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF HAITIEN .....	27
1.1 La période de l'enseignement réservé à une élite urbaine [1844–1955] .....	28
1.1.1 La création des écoles reconnues .....	28
1.1.2 Contrôles et examens d'Etat .....	30
1.2 La période de démocratisation de l'enseignement [fin des années 50 à nos jours] .....	32
1.2.1 La création des écoles non reconnues et l'augmentation des écoles reconnues .....	32
1.2.2 L'allègement des examens d'Etat .....	34
2 Organisation de l'examen du baccalauréat .....	36
2.1 Le baccalauréat traditionnel (1907 – fin des années 70) .....	36
2.1.1 L'apparition de la tricherie .....	38
2.2 Le baccalauréat réformé (fin des années 70 à nos jours) .....	39
2.2.1 Le disfonctionnement dans la gestion des examens .....	39
2.2.2 L'apparition de la fraude .....	40
CHAPITRE 3 .....	43
PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE .....	43
1. Présentation des résultats de l'enquête .....	43
1.1 Le profil des interviewés .....	43
1.1.1 Anciens candidats réguliers au Bac 1 .....	43
1.1.2 Candidats libres et redoublants .....	44
1.2 La structure familiale des candidats durant leur scolarité .....	45
1.2.1 La famille nucléaire .....	45
1.2.1.1 La famille nucléaire unie .....	46
1.2.1.2 La famille nucléaire recomposée .....	46

1.2.2	La famille de substitution.....	46
1.2.3	La famille monoparentale .....	46
1.3	Le milieu socioprofessionnel des parents .....	47
1.3.1	Le milieu des artisans/petits commerçants .....	47
1.3.2	Le milieu des techniciens.....	48
1.3.3	Le milieu des enseignants .....	48
1.4	Type d'écoles fréquentées en cycles primaire et secondaire .....	49
1.4.1	Les écoles religieuses.....	49
1.4.1.1	Scolarisation complète en école congréganiste.....	49
1.4.1.2	Scolarisation partielle en école congréganiste .....	50
1.4.1.3	Scolarisation partielle en école presbytérale.....	50
1.4.2	Les écoles privées laïques.....	51
1.4.2.1	Scolarisation complète en école privée laïque.....	51
1.4.2.2	Scolarisation partielle en école privée laïque.....	51
1.4.3	Scolarisation en école publique .....	52
1.5	Les méthodes d'encadrement familial de la scolarité .....	52
1.5.1	Mémorisation et récitation des leçons durant le primaire.....	53
1.5.2	Travail autonome et dans les groupes de travail durant le secondaire.....	54
1.6	Le degré de maîtrise des matières scolaires pertinentes au Bac 1 .....	56
1.6.1	Les difficultés récurrentes en sciences exactes .....	56
1.6.2	L'intérêt exacerbé de certains candidats pour les sciences exactes .....	58
1.6.3	La maîtrise des sciences exactes .....	59
1.7	Le degré de surveillance au Bac 1 .....	61
1.7.1	Inconstance du contrôle .....	61
1.7.2	Absence totale de contrôle.....	61
1.7.3	Contrôle strict.....	62
	Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête .....	62
	En conclusion, presque tous les candidats (à l'exception d'un seul) ont composé dans une salle d'examens où la rigueur n'était pas totalement de mise dans la surveillance. ....	62
1.8	Les formes de tricherie au Bac 1.....	63
1.8.1	Tricherie individuelle : altruisme ou complicité ? .....	64
1.8.2	Tricherie collective .....	65
1.8.2.1	Tricherie préméditée .....	65
1.8.2.2	Tricherie occasionnelle .....	66
1.9.	La perception de l'épreuve du Bac 1 .....	68
1.9.1	Une épreuve à prendre au sérieux.....	68
1.9.2	Une épreuve entachée d'irrégularités.....	69
2.	Analyse et interprétation des résultats .....	71
2.1	La pertinence des variables retenues dans les hypothèses 1 .....	71
2.1.1	Formes de tricherie au Bac 1 et présence d'un encadrement familial durant la scolarité.....	72
2.1.2	Formes de tricherie au Bac 1 et maîtrise des matières scolaires.....	73
2.2	La pertinence d'autres variables dans la pratique de la tricherie au Bac 1 .....	73
2.2.1	Formes de tricherie et degré de surveillance des épreuves.....	74
2.2.2	Formes de tricherie et écoles fréquentées .....	74
	La comparaison entre les données relatives aux formes de tricherie expérimentées au Bac 1 et celles se rapportant au type d'écoles fréquentées par les candidats interviewés montrent qu'il existe également une corrélation entre le phénomène de la tricherie et le temps de scolarisation dans une école donnée. ....	74
	CONCLUSIONS GÉNÉRALES .....	75
	BIBLIOGRAPHIE.....	78
	<b>1. Ouvrages</b> .....	78
	BOURDIEU, Pierre. et PASSERON, Jean-Claude, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Editions de Minuit, Paris,1970. ....	78

DURANT, Frank A., Un grand écueil du système d'éducation haïtien en Haïti, Librairie Sainte Thérèse, Port-au-Prince, 1997.....	78
DURU-BELLAT, Marie, Inégalités sociales et politiques éducatives, UNESCO, 2003 .	78
FORQUIN, Jean-Claude, Les sociologues de l'éducation américains et britanniques (présentation et choix de textes), Ed. De Boeck & Larcier, Paris, Bruxelles, 1997. ....	78
JEAN-BAPTISTE, Anes L., Les langues vivantes et la réforme de l'enseignement en Haïti, Ed. Fardin, Port-au-Prince, 1981 .....	78
JOASSAINT, Jean Erick, L'Ecole en Haïti, Les ateliers Fardin, Port-au-prince, 1978...	78
LA TORTUE, François, Système éducatif et développement. Le problème de la langue, [s.e.], [s.l.], 1993 .....	78
LE GOLF, Jean-Pierre, La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'Ecole, La découverte, Paris, 1999. ....	78
MANIGAT, Mirlande, Etre femme en Haïti hier et aujourd'hui. Le regard des constitutions, des lois et de la société, [s.e.], Port-au-Prince, [Mars 2002] .....	78
PETIT-FRERE, Serge, Problèmes d'éducation, [s.e.], Port-au-Prince, [Nov. 1999] .....	78
QUIVY, R. et Van CAMPENHOUDT Luc, Manuel de recherche en sciences sociales, Dunod, Paris, 1995.....	79
TARDIEU, Charles, L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours, Imprimerie Henry Deschamps, [Port-au-Prince], 1990 .....	79
<b>2. Mémoires</b> .....	79
CHERY, Joseph, Cohérence imperceptible du système éducatif haïtien, Mémoire présenté à l'UEH - FASCH pour l'obtention du grade de licencié en sociologie, Port-au-Prince, Nov.2001.....	79
DORVILIER, Fritz, Le système éducatif haïtien face à la problématique du développement : Une analyse critique du PNEF, Mémoire de DEA, UCL, Louvain- La neuve, 2003 .....	79
MAITRE, Jean Luders, La fraude au baccalauréat en Haïti : Une étude sur les bacheliers et les bachelières dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince (secteur Nord et Sud du secondaire), Mémoire de licence en Sciences Anthropologiques et Sociologie présenté à l'UEH – Faculté d'ethnologie, [Port-au-Prince], Mai 2003 .....	79
<b>3. Documents officiels</b> .....	79
Le Moniteur No 17, 12 mars 1919.....	79
Le Moniteur No 25, 27, Mars 1907, p 197, 198 .....	79
Le Moniteur No 27, 5 avril 1982, pp 232 à 234 .....	79
Le Moniteur No 44 ,17 juin 1916 .....	79
Le Moniteur No 81, 26 septembre 1935 .....	80
Le Moniteur No 83, 12 septembre 1963 .....	80
MENJS, Aménagement du baccalauréat première partie, Mars- Avril 1997 .....	80
MENJS, Annuaire statistique des écoles fondamentales et secondaires d'Haïti, Préparé par la Direction de la Planification et de la Coopération Externe du MENJS avec l'appui du PNUD et l'assistance technique de l'UNESCO, Juin 1998 .....	80
MENJS, Règlements disciplinaires des examens d'Etat, [s.d.] .....	80
MENJS, Vers la Rénovation des examens officiels. Cadre de définition et d'organisation, 2005. 80	
<b>4. Dictionnaires</b> .....	80
Dictionnaire Universel francophone, Ed. Hachette/Edicef, 1997.....	80
<b>5. Articles de journaux et autres</b> .....	80
Le Nouvelliste No 37425, 10 juillet 2006, « Autour de la correction des copies du bac cette année », Pierre Josué Agénor CADET, p. 6. ....	80
TONY, F. et all, Devoir de fin de session présenté au professeur Jean Elie Larrieux dans le cadre du cours Conception et Elaboration de curriculum, Centre de Recherches et d'Interventions psychologiques (CREFI), Avril 1995.....	80
V. Boussard et Al, « L'aveuglement organisationnel à l'université ou la fraude aux examens(sic) comme effets systémique (sic) de méconnaissance » In S. Trouillard,	

L'aveuglement organisationnel ou comment lutter contre les malentendus, Ed. CNRS, Mai 2006 : 19-20 (Consulté sur <a href="http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles">www.cnam.fr/lipsor/dso/articles</a> ).....	81
ANNEXES.....	82
1. Présentation du guide d'entretien utilisé auprès de la population cible.....	82
2. Guide d'entretiens utilisé au BUNEXE .....	83

## Liste des tableaux

Tableau 1: Répartition des écoles du pays selon leur statut, en 1997.....	34
Tableau 2: Taux de réussite au Bac 1 .....	35
Tableau 3: Profil des anciens candidats réguliers au Bac 1 .....	44
Tableau 4: Profil des candidates libres ou redoublants interviewés .....	45
Tableau 5: Structure familiale des candidats durant leur scolarité.....	47
Tableau 6: Milieu socioprofessionnel des parents/tuteurs durant la scolarité des candidats.....	49
Tableau 7:Taux de fréquentation des diverses écoles durant la scolarité des candidats.....	52
Tableau 8: Encadrement de la scolarité des seize candidats.....	56
Tableau 9: Le niveau de maîtrise des matières scolaires par les candidats.....	60
Tableau 10: Degré de surveillance des épreuves au Bac 1 selon les candidats .....	622
Tableau 11:Les formes de tricherie pratiquées par les candidats au Bac 1 .....	677
Tableau 12: La perception des candidats sur l'épreuve du Bac 1 à la veille des examens.	70
Tableau 13:Corrélation entre l'encadrement familial durant la scolarité et la pratique de la tricherie au Bac 1 chez les candidats.....	72
Tableau 14: Corrélation entre la maîtrise des matières scolaires et la pratique de la tricherie au Bac 1 chez les candidats.....	73
Tableau 15: Corrélation entre le degré de surveillance des épreuves et la pratique de la tricherie au Bac 1chez les candidats.....	74
Tableau 16: Corrélation entre le type d'école fréquentée et la pratique de la tricherie au Bac 1 chez les candidats.....	75

## REMERCIEMENTS

Je dédie ces quelques lignes aux personnes qui m'ont consacré un peu de leur temps et aidée de leurs conseils dans la réalisation de ce travail de longue haleine. Je pense tout spécialement à Monsieur Joseph Chéry et Madame Wiza Loutis, respectivement Directeur et Co-Directrice de ce mémoire à qui j'adresse mes sincères mots de remerciement. Je remercie également mon beau-frère, Mesmin Florentino Gélin, et mon infatigable compagnon de coeur et d'études, Fedner Weche, lesquels ont largement contribué à la matérialisation de ce mémoire par leur soutien moral et technique durant toute cette période. Mes remerciements s'adressent aussi à mes conseillers et professeurs notamment messieurs Nelson Sylvestre, Jacques Jean Vernet et Fritz Dorvilier pour leurs encouragements et précieux conseils.

Je ne saurais oublier les encouragements répétés de mes camarades étudiants qui m'ont manifesté un soutien sans faille tout en m'insufflant l'énergie nécessaire pour finaliser ce travail. Par ailleurs, j'adresse un remerciement tout particulier à mes parents et à mes soeurs, Fabienne et Elise, qui ont su me prêter une oreille attentive et une attention soutenue de la conception à la finalisation de cette étude.

Je remercie en outre de tout coeur tous ceux et toutes celles qui ont, d'une manière ou d'une autre, contribué à la réalisation de ce travail et sans qui je n'aurais pu surmonter les réelles difficultés rencontrées. Je songe, en l'occurrence, à messieurs Pierre Philippe Booz, Directeur du BUNEXE et Gary Paul ainsi qu'à mes amis Schella Angélique Louis et Moïse Célestin à qui je dis un grand merci pour m'avoir facilité la consultation de certains documents officiels sur le thème traité.

Pour finir, je tiens à remercier tous ceux qui ont favorisé la réussite de la partie empirique de ce travail en acceptant volontier de participer à mes entretiens et, également, tout le personnel de la Bibliothèque de la Faculté des Sciences Humaines, notamment monsieur Tony Jean Pierre pour l'intérêt qu'il a manifesté envers mon travail.

*Ce mémoire est dédié à ma famille.*

## INTRODUCTION

La pratique de la tricherie aux examens officiels du baccalauréat se trouve être, ces derniers temps, un phénomène qui menace non seulement l'efficacité de l'Ecole haïtienne mais aussi le devenir de notre société. Cette pratique représente en effet une stratégie assez commune de réussite pour un très grand nombre de candidats qui se présentent à ces examens. Pourtant, malgré son ampleur, ce problème n'est traité qu'indirectement dans la plupart des travaux des auteurs haïtiens consultés, lesquels auteurs s'accordent à penser que ce phénomène est une conséquence de l'inefficacité du système scolaire haïtien. Dans leurs analyses, très peu de ces chercheurs semblent en effet avoir cherché à questionner le rôle que pourrait jouer l'encadrement pédagogique de l'élève dans sa famille durant sa scolarité. Or, nous le savons, plusieurs facteurs tout à fait extérieurs au travail scolaire tels que l'environnement social, le niveau d'instruction des parents, la motivation personnelle de l'élève, etc., peuvent influencer le comportement scolaire de l'enfant et avoir des incidences sur ses performances au baccalauréat.

Ce sont précisément ces éléments qui nous ont amenée à nous interroger sur les facteurs extra scolaires pouvant inciter les candidats à la tricherie aux examens du baccalauréat à Port-au-Prince. Ainsi, notre principale préoccupation sera donc ici de rechercher ou dégager les facteurs présents dans l'environnement social des candidats qui les inciteraient à tricher aux dits examens.

Pour traiter ce problème, nous avons donc construit deux hypothèses spécifiques à l'appui des cadres théoriques proposés par Donald Switf et Marie Duru-Bellat qui mettent l'accent sur la pertinence de l'environnement familial dans les résultats scolaires de l'élève. Nous avons ensuite utilisé des techniques propres à l'analyse qualitative pour vérifier ces hypothèses. Notre mémoire est ainsi articulé autour de trois principaux chapitres dont les conclusions nous amènent à penser que la pratique de la tricherie au baccalauréat est 1) un phénomène social très peu étudié par les chercheurs haïtiens et non encore mesuré par les responsables du système éducatif, 2) un phénomène très influencé par les techniques actuelles d'encadrement familial de l'élève et 3) le résultat du faible niveau de surveillance lors des épreuves, dans la plupart des centres d'examens.

A travers ce travail de recherche qui reste purement académique et exploratoire, nous espérons pouvoir apporter une explication - pour le moins - objective au problème de la tricherie aux examens du baccalauréat et contribuer ainsi aux débats académiques sur la question.

# CHAPITRE 1

## LES CADRES DE REFERENCE

Dans ce premier chapitre, nous présenterons 1) la formulation du problème de recherche, 2) la revue critique de la littérature, 3) la justification et les limites de notre étude, 4) l'objectif poursuivi par cette étude, 5) les cadres théorique et conceptuel utilisés, 6) les hypothèses de travail, les variables choisies et leur opérationnalisation et 7) la méthodologie utilisée pour cette recherche.

### 1. La formulation du problème

A Port-au-Prince, plus d'un s'accordent à penser que la pratique de la tricherie aux examens du Baccalauréat serait la conséquence de l'effritement des valeurs sociales se répercutant sur l'environnement scolaire. C'est du moins la position de certains responsables du Bureau National des Examens d'Etat [BUNEXE]<sup>1</sup> qui avancent que la plupart des candidats trichent à ces examens en raison de la perte des repères sociaux, c'est-à-dire, la disparition de modèle standard devant conditionner l'ascension sociale en Haïti. Ainsi, en faisant fi de la responsabilité des parents vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants, ces autorités éducatives associent le phénomène de la tricherie aux examens du Baccalauréat à l'apparente crise sociale du pays.

Considérant que ce phénomène ne fait que rehausser l'image négative que ne cesse de projeter le système éducatif haïtien, ne devrions-nous pas nous demander quelles sont les raisons qui incitent voire permettent aux candidats de tricher aux examens officiels du baccalauréat à Port-au-Prince ? *Autrement dit, le phénomène de la tricherie au baccalauréat pourrait-il s'expliquer par des facteurs externes au fonctionnement de l'Ecole ?*

Il s'avère par ailleurs, qu'en dépit de l'intégration du créole comme langue d'enseignement depuis la réforme éducative de 1980, le Ministère de l'Education Nationale et de la

---

<sup>1</sup> Nous avons tiré cette perception à travers les deux entretiens que nous avons réalisés au BUNEXE.

Formation Professionnelle [MENFP] impose encore le français comme unique langue d'examen au baccalauréat. Il nous semble donc intéressant de savoir si la langue française est effectivement un obstacle majeur à la réussite de certains candidats dans la mesure où la population haïtienne est plus créolophone que francophone. *Autrement dit, la tricherie aux examens du baccalauréat ne serait-elle pas une stratégie propre aux candidats n'ayant pas la maîtrise du français ?*

En outre, la capacité des candidats à réussir aux épreuves du baccalauréat découle avant tout de la qualité des enseignements reçus durant toute la scolarité, laquelle qualité varie bien souvent d'un établissement scolaire à l'autre. Par conséquent, dans quelle mesure la tricherie instituée sur la capitale ne se présente-t-elle pas comme une réponse à l'inefficacité de certaines méthodes d'enseignement ? *Autrement dit, la tricherie aux examens du baccalauréat ne serait-elle pas fondamentalement liée à la différence qualitative existant entre les établissements scolaires de la capitale ?*

Finalement, ne serait-il pas judicieux de rechercher, à travers la documentation disponible en Haïti, les principaux facteurs internes ou externes au système éducatif qui pourraient expliquer la pratique de la tricherie aux examens officiels ?

## **2. La revue critique de la littérature**

La documentation existant en Haïti sur la question de la tricherie aux examens officiels est assez pauvre. Très peu d'ouvrages traitent en effet de cette question. Toutefois, sur l'ensemble de la littérature consultée, trois grands thèmes de réflexion se démarquent nettement. Il s'agit de la faible performance des candidats au baccalauréat haïtien, l'inefficacité du système scolaire haïtien et de la tricherie au baccalauréat haïtien comme conséquence de l'inefficacité de l'enseignement dispensé dans certains établissements scolaires.

## 2.1 La faible performance des candidats haïtiens au baccalauréat

L'expression « faible performance » désigne ici les piètres résultats obtenus aux épreuves du baccalauréat par un nombre considérable de candidats. Trois auteurs haïtiens ont abordé ce thème sous l'angle pédagogique. Il s'agit de Anès L. Jean Baptiste [1981], François La Tortue [1993] et Serge Petit-Frère [1999].

Jean-Baptiste<sup>2</sup>, spécialiste en sciences de l'éducation, se base sur ses lectures et expériences d'écopier au Lycée Tertulien Guilbaud de Port-de-Paix ainsi que de professeur et traducteur pour expliquer le problème. Selon l'auteur, la faible performance des candidats au baccalauréat s'originerait dans l'incompétence des professeurs, en particulier ceux enseignant les langues étrangères. Il avance en effet, que la non qualification professionnelle de la plupart des enseignants les conduit à l'amateurisme pédagogique, autrement dit, ces enseignants dispensent des cours sans aucune préparation préalable ni aucune mise à jour de leurs connaissances sur la matière enseignée. Ce fait les porte dès lors à entretenir avec les élèves, dans le cadre scolaire, des liens basés sur des rapports de domination maître/élèves, ces derniers étant considérés et traités comme des « tonneaux vides »<sup>3</sup> (ignorants) par leurs enseignants.

L'auteur en conclut par conséquent que les rapports pédagogiques maître/élèves existant dans la plupart des écoles en Haïti sont marqués par des relations de domination d'où un faible niveau de préparation méthodologique des élèves et de là, un manque d'assurance chez le candidat qui se présente aux examens du baccalauréat. De ce texte qui, somme toute, constitue surtout un témoignage basé sur l'expérience de l'auteur en sa qualité de professeur, nous retiendrons comme indicateurs significatifs le faible niveau de préparation méthodologique du candidat ainsi que son manque d'assurance qui se manifeste au moment des examens du baccalauréat. Toutefois, en dépit de la conclusion de l'auteur quant aux faibles performances des professeurs de langues étrangères et du rôle joué par leur faible

---

<sup>2</sup> A. L. Jean Baptiste, *Les langues vivantes et la réforme de l'enseignement en Haïti*, Les Ateliers Fardin, 1981 : 13-20

<sup>3</sup> Op.cit, 1981 :7. L'auteur dit textuellement « (...) les élèves n'avaient pas le droit de parole. »

maîtrise de la langue française, nous trouvons que sa position est à la fois réductrice et discutable pour deux raisons : 1) les cours de langues étrangères évoqués sont minoritaires dans le programme scolaire haïtien tant en coefficient qu'en volume horaire, 2) la majorité des écoles du pays utilise le créole comme langue d'enseignement et non le français ; les enseignants du primaire au secondaire n'ayant pas tous, en Haïti, les compétences linguistiques requises en français. Beaucoup dispensent donc leurs cours en créole, qu'ils soient ou non diplômés de l'Ecole Normale Supérieure. Cela dit, nous pouvons regretter que l'auteur n'aborde pas la question de l'apprentissage et de la maîtrise de la langue française, depuis le primaire, élément crucial pour le passage des épreuves du baccalauréat ; le français étant effectivement la seule langue utilisée et autorisée au baccalauréat.

Le professeur et linguiste haïtien La Tortue<sup>4</sup> s'appuie, quant à lui, sur trois rapports chiffrés portant sur le système éducatif haïtien. Il explique la faible performance des candidats au baccalauréat à partir de deux facteurs principaux: a) le faible niveau de formation (c'est-à-dire l'absence ou faible qualification professionnelle) des enseignants en général, b) les difficiles conditions d'apprentissage scolaire dont, en l'occurrence, l'obstacle constitué par le maniement de la langue française. Selon l'auteur, le taux élevé d'échec provient de l'incompétence professionnelle des enseignants -du primaire comme du secondaire-, de l'insuffisance des ressources matérielles, pédagogiques et didactiques et enfin, des problèmes posés par le français dans l'apprentissage scolaire pour l'écolier haïtien, avant tout, créolophone. Il soutient, par conséquent, que des freins inhérents au système éducatif haïtien provoquent à la fois la démotivation des élèves et la faible performance intellectuelle des écoliers haïtiens.

Bien que l'auteur ne nous éclaire guère sur ses sources<sup>5</sup>, nous retiendrons de cet ouvrage, des indicateurs pertinents pour notre étude, à savoir la formation scolaire déficiente des élèves et leur non maîtrise du français au moment du baccalauréat. Bien que l'auteur ait mis l'emphase sur le système scolaire, les conclusions nous semblent un peu réductrices

---

<sup>4</sup> F. La Tortue, *Système éducatif et développement, Le problème de la langue*. 1993 : 53-64

<sup>5</sup> L'auteur ne mentionne aucun des titres des rapports chiffrés utilisés pour sa démonstration.

dans la mesure où l'influence des milieux familial et social de l'élève sur ses performances à l'Ecole n'est absolument pas prise en compte.

Quant à Serge Petit-Frère<sup>6</sup>, chercheur en sciences de l'éducation, il analyse les résultats - non publiés- de ses recherches menées sur les méthodes pédagogiques utilisées dans la plupart des écoles secondaires du pays. Il arrive à la conclusion que la faible performance des candidats haïtiens au baccalauréat s'explique par l'incompétence professionnelle de leurs enseignants. Selon lui, en effet, l'incohérence du raisonnement remarquée chez certains candidats découle directement du fait que les enseignants diplômés sont eux-mêmes inaptes à dispenser des cours ou à transmettre des savoirs. Il en tient pour preuve l'amateurisme des méthodes didactiques utilisées (encouragement au « parcœurisme » et accumulation de connaissances/savoirs de manière non structurée par l'élève) qui entrave la formation intellectuelle des écoliers.

En somme, de ce texte qui constitue le fruit d'un travail de recherche, nous pouvons retenir comme indicateurs pertinents pour notre projet de recherche la formation intellectuelle déficiente des candidats haïtiens. Petit Frère, à l'instar des auteurs précédents, ne tient nullement compte des facteurs extrascolaires dans ses analyses.

## **2.2 L'inefficacité du système scolaire haïtien**

Par « inefficacité du système scolaire haïtien », il faut entendre la déficience de la formation intellectuelle des élèves, autrement dit, le fait que des individus scolarisés soient, malgré tout, incapables ou peu capables d'utiliser des outils intellectuels nécessaires à la résolution de problèmes. Ce thème, abordé sous un angle structurel, a été traité par quatre auteurs haïtiens, soit Jean Erick Joassaint [1978], François La Tortue [1993], Franck Durant [1977] et Joseph Chéry [2001].

Joassaint<sup>7</sup> dont nous ignorons la spécialisation, s'inspire de diverses sources (journaux, rapports, etc.) pour mettre en exergue les facteurs sociologiques à l'origine de

---

<sup>6</sup> S. Petit-Frère, *Problème d'éducation*, Bibliothèque Nationale, 1999 : 11-15

<sup>7</sup> J. E. Joassaint, *L'Ecole en Haïti*. Les Ateliers Fardin, 1978 : 3-37

l'inefficacité du système scolaire haïtien. Il avance en effet que la reproduction, au sein du système scolaire, de la ségrégation et des inégalités sociales propres au pays (par exemple, la monopolisation des richesses et des privilèges et l'usage de la langue française par un petit groupe) se réalise via la domination et la maîtrise de la langue française tant à l'École qu'en société. La langue française fonctionne, selon l'auteur, comme outil discriminant entre classes sociales et constitue dès lors, à elle seule, un réel obstacle dans la formation scolaire pour la grande majorité des élèves majoritairement créolophones. Nous aboutissons alors, toujours selon l'auteur, à la formation intellectuelle déficiente des élèves – surtout dans les écoles dites « borlettes »<sup>8</sup>- mais aussi et surtout à l'inadaptation du programme scolaire à la réalité sociale haïtienne. En outre, l'auteur déplore l'absence de contrôle et de directives du MENFP quant au fonctionnement des écoles en Haïti.

Les indicateurs que nous pouvons retenir de cet essai -aux accents bourdiviens- sont entre autres, le passage par une formation à l'École Normale Supérieure des professeurs recrutés par les « bonnes » écoles publiques et privées, le laxisme des professeurs -diplômés ou non- des écoles dites « borlettes », la sélection par l'argent des élèves des écoles privées performantes et le manque de place dans les écoles publiques performantes. Cependant, il faut le souligner, la thèse de l'auteur, quoique intéressante, manque néanmoins de démonstration ; celles-ci se présentant surtout sous forme d'affirmations. On peut alors s'interroger sur la pertinence des idées avancées qui renvoient, selon nous, à des opinions communément admises en Haïti, mais surtout en France car il nous semble que le passage par l'École constitue réellement un élément de mobilité sociale en Haïti.

Quant au professeur et linguiste La Tortue<sup>9</sup>, toujours sur la base des rapports chiffrés mentionnés plus haut, il pense que l'imposition de manuels scolaires français et de la langue française à l'École constituent d'importants facteurs explicatifs de l'inefficacité du système scolaire haïtien. Autrement dit, le taux élevé de déperditions scolaires et la défaillance de l'apprentissage dérivent de la difficile voire impossible appropriation du français, pendant toute la scolarité de l'élève, en raison de l'enseignement de cette langue

---

<sup>8</sup> « Borlette » est un terme utilisé en Haïti pour désigner les écoles non performantes et/ou celles non reconnues officiellement par le MENFP.

<sup>9</sup> F. La Tortue, op. cit. : 132-148

en qualité de langue maternelle et non pas de langue étrangère. Par ailleurs, l'absence de moyens (bibliothèques, laboratoires de langue, professeurs compétents, etc.) devant faciliter l'apprentissage et la maîtrise de cette langue est à mettre au crédit du MENFP. Il en déduit alors que le choix, par les autorités publiques, de la langue et de la culture française à l'École génère une situation où l'élève haïtien est incapable d'assimiler les savoirs et référents culturels inculqués. Ce choix le prive, en outre, de l'appropriation de sa propre culture et langue créoles.

De cet auteur, nous retiendrons comme indicateurs pertinents la non maîtrise de la langue française et la méconnaissance de la culture haïtienne. Toutefois, il faut préciser que la thèse de l'auteur, bien que pertinente, ne tient néanmoins pas compte du fait, qu'en réalité, le créole est largement utilisé comme langue d'enseignement en Haïti, aussi bien dans les écoles performantes que dans les écoles dites « borlette ». Par ailleurs, bien que l'auteur soit conscient du problème posé par le français, il ne remet pas en cause le fait que l'épreuve du baccalauréat se déroule en français plutôt qu'en créole ou français ; les deux langues ayant un statut de langue officielle depuis la Constitution de 1987.

L'écrivain F. Durant<sup>10</sup>, quant à lui, part d'une réflexion personnelle pour traiter l'inadaptation du programme scolaire à la réalité sociale des zones rurales. Il constate que la culture citadine véhiculée par le système éducatif haïtien se traduit par des programmes et manuels scolaires ne tenant pas compte du monde rural. Ce dernier se caractérise d'ailleurs par un faible encadrement public, des équipements scolaires insuffisants pour les enfants et les adultes, l'absence d'accès au NTIC<sup>11</sup> et l'inexistence d'écoles agricoles et horticoles. Cette absence d'intérêt pour le monde rural conduirait non seulement à la dévalorisation des métiers de l'agriculture mais aussi à des formations scolaires et professionnelles limitées en nombre et en qualité qui nuisent au développement d'Haïti en général. Il conclut que c'est la non prise en compte des spécificités socio-économiques du pays (prépondérance de l'agriculture et du secteur tertiaire) dans les programmes scolaires qui détermine en partie l'inefficacité du système scolaire haïtien. A travers cet article bien

---

<sup>10</sup> F. Durant, *Un grand écueil du système d'éducation en Haïti*, Librairie Ste Thérèse, Port-au-Prince, 1977.

<sup>11</sup> Nouvelles Techniques de l'Information et de la Communication

étayé, nous retiendrons comme indicateur pertinent pour notre sujet l'absence de filières agricoles et horticoles, dans les écoles secondaires, adaptées aux zones rurales.

Dans son mémoire de licence en sociologie, J. Chéry<sup>12</sup>, aujourd'hui professeur et sociologue à l'Université d'Etat d'Haïti, se base sur ses propres travaux de recherche pour expliquer ce phénomène. Selon lui, il y a compatibilité entre la structure actuelle du système scolaire haïtien et la tendance ségrégationniste et inégalitaire de la société haïtienne. Il démontre en effet que le système scolaire en Haïti repose sur l'inégalité criante de préparation intellectuelle des élèves qui elle-même s'appuie sur l'inégale performance des écoles selon que ces écoles attirent ou non les meilleurs professeurs. Cette structuration viserait une hiérarchisation rigide de la structure de la société haïtienne, principalement caractérisée par la marginalisation d'un ou de plusieurs groupes sociaux par les classes dominantes. Cette position dominante se traduit par l'accès possible ou non à certaines écoles publiques ou privées performantes qui imposent des critères économiques et relationnels discriminants. En conclusion, l'auteur affirme que l'élitisme du système scolaire haïtien, c'est-à-dire, l'inégal accès des écoliers à l'instruction du fait de la cherté des meilleures écoles, loin de caractériser la déficience de ce système, traduit plutôt sa cohérence structurelle à partir de laquelle il remplit sa fonction sociale de fournir à la société haïtienne les types de compétences que réclame son économie.

Nous retiendrons de cette recherche les indicateurs portant sur le caractère élitiste ou non de l'établissement scolaire fréquenté. Ce mémoire, qui s'appuie uniquement sur l'analyse de sources documentaires, fait figure d'oeuvre durkheimienne. L'auteur se démarque en effet du discours dominant en Haïti (déficience du système éducatif haïtien) pour montrer qu'il existe une cohérence entre le mode de fonctionnement de l'Ecole et les valeurs élitistes de la société haïtienne.

---

<sup>12</sup> J. Chéry, *Cohérence imperceptible du système éducatif haïtien*, Mémoire de licence, UEH, 2001 : 105-117

### **2.3 La « fraude » comme conséquence de l'inefficacité du travail pédagogique réalisé dans certains établissements scolaires**

La notion de « fraude » peut être définie ici comme étant l'écart manifesté par les candidats par rapport aux règles ou consignes disciplinaires préétablies par le MENFP lors des épreuves du baccalauréat.

Ce thème a été abordé, dans un mémoire de licence, par l'actuel anthroposociologue, Jean Luders Maître<sup>13</sup> [2003], sous l'angle des motivations des candidats à la tricherie. Sur la base de divers documents (revues, quotidiens, documents officiels, ouvrages en éducation et en histoire d'Haïti, etc.) et d'une enquête personnelle auprès de quelques directeurs d'écoles et des candidats au baccalauréat (secteurs Nord et Sud de Port-au-Prince), l'auteur explique ce phénomène de la tricherie par l'incapacité de la plupart des établissements scolaires à transmettre des savoirs et savoir-faire aux élèves et par l'inefficacité du MENFP à contrôler les pratiques en cours dans le système scolaire. En effet, il démontre que le non respect des normes établies par le MENFP vis-à-vis de l'instruction génère, dans la capitale, une catégorisation des établissements scolaires qui s'appuie sur les résultats positifs ou négatifs obtenus par les établissements scolaires au baccalauréat. Ainsi, selon l'auteur, le phénomène de la tricherie aux examens du baccalauréat dérive de l'inégal niveau de préparation scolaire des candidats. Nous retiendrons de ce travail de recherche que la faible préparation intellectuelle des élèves haïtiens aux épreuves officielles est un indicateur pertinent. En outre, l'exploitation par l'auteur de nombreuses données empiriques met en avant un souci d'objectivité qui renforce la pertinence de cet indicateur.

Il ressort de cette revue critique de la littérature que le problème de la tricherie au baccalauréat haïtien n'a été directement traité que par un seul auteur, Jean Luders Maître. Toutefois, l'ensemble des ouvrages consultés traitant du système éducatif haïtien permet globalement de relever un certain nombre d'indicateurs assez récurrents en mesure de jouer un rôle dans les motivations des candidats à la tricherie. Ces indicateurs ont comme

---

<sup>13</sup> J.L. Maître, *La fraude au baccalauréat en Haïti. Une étude sur les bacheliers et les bachelières dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince. (Secteurs Nord et Sud du secondaire)*, Mémoire en sciences anthropologiques et sociologiques, UEH, Mars 2003 : 5-79.

dénominateur commun d'être internes au système scolaire. En effet, dans l'ensemble, les motivations invoquées expliquent la tricherie soit par la faible préparation intellectuelle des élèves, soit par l'inadaptation de la langue française et du programme scolaire à la culture créole des élèves, soit encore par l'absence de contrôle du fonctionnement des écoles par le MENFP.

Ces éléments de réponse nous apportent donc un éclairage sur les facteurs internes au système éducatif qui incitent les candidats à la tricherie au baccalauréat. Il nous semble donc nécessaire de reformuler notre question de recherche en nous demandant précisément *« Quels sont les facteurs extra scolaires qui incitent les candidats haïtiens à la tricherie aux examens du baccalauréat à Port-au-Prince ? »*.

### **3. Justification et limites de l'étude**

Outre le fait lié à la rareté de documents abordant le phénomène de la tricherie au baccalauréat en Haïti, nous nous intéressons aux motivations des candidats à tricher pour deux raisons majeures. Tout d'abord, nous aimerions saisir les enjeux que représente l'obtention du diplôme pour les candidats qui trichent, compte tenu du fait qu'en Haïti les relations de clientélisme priment sur la possession d'un diplôme pour l'accès au marché du travail. D'autre part, nous souhaiterions vérifier si l'obtention du baccalauréat a effectivement représenté un facteur de mobilité sociale pour les bacheliers ayant triché. Dans la négative, il nous importe de connaître les utilisations faites, a posteriori, du diplôme ainsi obtenu lorsque sa possession n'a pas permis à son détenteur d'accéder à des conditions de vie meilleure ou à celles escomptées.

Cela dit, cette étude, qui ne se limitera qu'à la période du « Bac Allégé » [1998-2006], recherchera les motivations des candidats de Port-au-Prince à la tricherie uniquement pour les épreuves du Bac 1 (appelé « Rhéto » en Haïti) pour les sections C et D du secondaire. Nous enquêterons auprès d'une population très diversifiée dans son profil (écoliers, étudiants, professionnels) mais assez restreinte (16) qui, certainement, ne représentera pas toutes les catégories d'Ecole du système éducatif haïtien. Et notre analyse ne prendra en

compte que les facteurs ou variables qui nous paraîtront les plus pertinents(tes) pour notre démonstration.

#### **4. Objectif de l'étude**

Notre objectif sera de dégager les facteurs, présents dans l'environnement social des candidats, qui les incitent à la tricherie au baccalauréat.

#### **5. Les cadres théorique et conceptuel**

A cette phase du travail, il s'agit de rechercher dans des travaux scientifiques consacrés à l'éducation, les facteurs externes au système scolaire pouvant expliquer le phénomène de la tricherie aux examens. Mais d'abord, il nous faut clarifier la notion de tricherie aux examens, c'est-à-dire proposer une définition sociologique adéquate en mesure d'insérer notre étude dans une approche théorique spécifique.

##### **5.1 Le concept de tricherie aux examens**

Dans l'usage courant, la tricherie est définie comme une action déloyale visant la réussite<sup>14</sup>. De manière plus spécifique, elle désigne dans le contexte scolaire français des années 70, un fait pathologique dans la mesure où la tricherie va à l'encontre des valeurs scolaires qui selon Bourdieu et Passeron<sup>15</sup>, décident des catégories d'élèves destinés à réussir lors des évaluations scolaires. D'après ces auteurs, en effet, l'institution scolaire sélectionnerait techniquement l'attitude intellectuelle des agents scolaires suivant des critères précis (degré d'assurance intellectuelle manifesté vis-à-vis de l'accès aux diverses filières, future carrière professionnelle envisagée, par exemple) pour l'octroi de titres et de grades académiques hiérarchiques.

---

<sup>14</sup> *Dictionnaire Universel Francophone, Amérique du Nord, 1997. Editeur Hubert LUCOT, SL.*

<sup>15</sup> P. Bourdieu, J-C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Ed. de Minuit, 1970 (2002) : 115, 117-169, 170

Dans les travaux sociologiques plus récents, la tricherie aux examens est vue comme un dérèglement du système éducatif incapable, aujourd'hui, de remplir sa finalité première qui est de transmettre à l'élève des connaissances et des compétences intellectuelles. A ce propos, les sociologues Boussard, Tripier et Mercier<sup>16</sup> décrivent l'université comme un système déstructuré en raison du caractère conflictuel que revêtent les interactions pédagogiques liant les différentes catégories d'agents entre eux. Ces auteurs expliquent en effet qu'il existe une confusion des rôles académiques au sein de l'université pouvant encourager la tricherie à l'examen, suivant que enseignants et administration se désengagent à contrôler rigoureusement le déroulement des examens.

En nous basant sur ces différentes acceptions, nous définirons le concept de tricherie aux examens comme *une irrégularité dans le processus d'évaluation scolaire se manifestant par la dérogation des élèves aux règles académiques fixées*. Dans le cadre des examens du baccalauréat haïtien, la tricherie fera donc référence aux pratiques des candidats de recourir à une tierce personne ou à du matériel scolaire non autorisé pour répondre aux questions des examens.

## **5.2 Les facteurs extra scolaires pouvant expliquer la tricherie aux examens scolaires**

Il importe de souligner, de prime abord, que nous n'avons pas pu trouver de théorie sociologique traitant directement du phénomène de la tricherie aux examens. Les ouvrages européens que nous avons consultés pour cette partie du travail portent essentiellement sur les facteurs (intra et/ou extra scolaires) pouvant expliquer la performance scolaire de l'élève. Cela dit, notre cadre théorique se présente comme un essai de construction d'un modèle d'analyse capable d'étudier le phénomène en question. Pour cela nous nous sommes proposée de synthétiser uniquement des approches mettant l'accent sur la pertinence du milieu familial dans les résultats scolaires. Les déductions que nous avons pu tirer de ces différentes approches nous amènent à considérer deux variables pertinentes

---

<sup>16</sup> V. Boussard et Al, « L'aveuglement organisationnel à l'université ou la fraude aux examens (sic) comme effets systémique (sic) de méconnaissance » In S. Trouillard, *L'aveuglement organisationnel ou comment lutter contre les malentendus*, Ed. CNRS, Mai 2006 : 19-20 (Consulté le 10 juillet 2006 sur [www.cnam.fr/lipsor/dso/articles](http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles))

pouvant expliquer le phénomène de la tricherie aux examens scolaires : il s'agit de l'inégale maîtrise de la langue d'enseignement et de l'inégal niveau d'encadrement familial durant la scolarité.

### **5.2.1 L'inégale maîtrise de la langue d'enseignement : une variable pertinente**

Dans son analyse des idées défendues par certains auteurs tels que Meirieu et Guiraud sur la modernisation de l'Ecole française, le philosophe et sociologue Jean Pierre Le Goff<sup>17</sup> avance que l'Ecole a pour finalité première de rendre l'élève autonome intellectuellement à partir de l'acquisition d'un héritage culturel. Il explique, en effet que, fondamentalement, l'institution scolaire initie l'élève à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de façon à lui procurer une certaine indépendance dans son raisonnement par l'inculcation d'un ensemble culturel de référence. Ainsi, conclut-il que la non assimilation de ce travail par l'élève traduit l'échec de l'enseignement destiné principalement à fournir les outils intellectuels nécessaires (capacité de raisonnement, capacité de compréhension) à l'élève pour lui permettre d'enrichir et d'exposer sa pensée aisément et clairement.

Cela dit, nous nous demandons si une telle position s'adapte vraiment au contexte scolaire haïtien caractérisé, entre autre, par le bilinguisme. La question mérite d'être posée car la plupart des enseignants haïtiens utilisent très souvent le créole comme langue d'enseignement afin de faciliter la compréhension de leurs cours, mais les élèves sont systématiquement évalués en français. Nous pouvons en déduire que la tricherie aux examens peut être motivée par une mauvaise maîtrise des techniques de raisonnement, d'argumentation et d'expressions orale et écrite.

Le professeur et sociologue Donald F. Swift<sup>18</sup>, tout en faisant le point sur l'évolution de la recherche sur les inégalités scolaires dans la société britannique, affirme que l'instruction ne vise qu'à garantir la disponibilité de moyens de mobilité sociale par l'entremise de

---

<sup>17</sup> J P. Le Goff, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'Ecole*, La découverte, Paris, 1999 : 63-69

<sup>18</sup> D. F. Swift, « Appartenance sociale et réussite scolaire » In J-C Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Ed. De Boeck, 1997 : 145-148.

diplômes et de compétences intellectuelles. Ainsi, selon l'auteur, la réussite scolaire est largement déterminée par l'attitude des parents pour lesquels l'instruction est socialement ou intellectuellement libératrice. D'autre part, cette réussite est également tributaire du degré d'adaptation de l'élève au langage scolaire.

Dans le cadre de notre étude, la thèse de Swift signifierait que la tricherie au baccalauréat haïtien serait motivée par les inégales attentes et motivations des parents à l'égard du baccalauréat, mais encore par un inégal niveau de maîtrise de la langue française chez les candidats.

### **5.2.2 L'inégal niveau d'encadrement familial durant la scolarité : autre variable pertinente**

La professeure et spécialiste en éducation Marie Duru-Bellat<sup>19</sup>, en analysant les racines des inégalités scolaires dans les sociétés européennes, affirme que l'enseignement secondaire a pour fonction d'orienter intellectuellement les élèves alors que l'enseignement primaire a pour fonction de les orienter professionnellement. Le soutien familial accordé à l'enfant est alors déterminant dans ces orientations. Elle explique en effet que c'est le degré d'encouragement et de contrôle exercé par les parents sur le travail scolaire de l'enfant ainsi que l'intérêt des parents à rester en communication avec les enseignants qui déterminent la poursuite scolaire de l'élève et le choix de sa filière scolaire. Cela signifierait alors, dans le cadre de notre étude, que la tricherie au baccalauréat serait tributaire des bagages et attentes intellectuels du candidat.

## **6 Les hypothèses de travail et leur opérationnalisation**

En nous inspirant des idées retenues au travers de ce cadre théorique et conceptuel, notre étude sera finalement guidée par une hypothèse générale de laquelle découleront deux hypothèses spécifiques.

---

<sup>19</sup> M. Duru-Bellat, *Inégalités sociales à l'École et politiques éducatives*, UNESCO, 2003 : 37-43

## 6.1 Hypothèse générale

C'est l'absence d'un encadrement familial de la scolarité des candidats depuis le primaire qui détermine la tricherie au baccalauréat à Port-au-Prince.

## 6.2 Hypothèses spécifiques

Un candidat qui a bénéficié d'un encadrement familial de sa scolarité depuis le primaire maîtrise l'ensemble des matières scolaires.

Un candidat qui maîtrise l'ensemble des matières scolaires a une faible probabilité de tricher au baccalauréat.

## 6.3 Opérationnalisation des variables inhérentes aux hypothèses

**Encadrement familial reçu durant la scolarité** : Variable explicative ou indépendante de l'hypothèse, elle désigne le support matériel, économique et intellectuel dont a bénéficié le candidat au sein de sa famille durant les cycles maternel, fondamental et secondaire de sa scolarité. Cet encadrement se caractérise :

- Matériellement, par l'existence, au domicile du candidat, d'un espace adéquat et de temps nécessaire destinés au travail scolaire.
- Economiquement, par l'accès du candidat à son propre matériel scolaire (livres, cahiers, fournitures classiques, etc.) nécessaire pour des études classiques.
- Intellectuellement, par la présence chez le candidat d'une personne capable de l'aider à progresser intellectuellement pour soutenir son assiduité et favoriser sa réussite scolaire.

**Maîtrise des matières scolaires** : Variable de contrôle ou intervenante de l'hypothèse, elle renvoie à la capacité d'argumentation ou de raisonnement du candidat. Objectivement, cette capacité se traduit par l'aisance de celui-ci à comprendre le langage (concepts, vocabulaire, méthodologie) propre à chaque matière scolaire et à le restituer.

**La tricherie aux examens du baccalauréat** : Variable sous étude ou dépendante de l'hypothèse, elle désigne la dérogation des candidats aux règles académiques fixées par le BUNEXE à l'intention de l'ensemble des candidats au baccalauréat. Cette dérogation se manifeste par :

**La communication** (questions, offre ou gain de réponses) entre le candidat et une/des tierces personnes durant les épreuves.

**L'utilisation de matériel non autorisé**, par le candidat, durant les épreuves.

## 7 Méthodologie

Notre étude se limite strictement à Port-au-Prince. Par ailleurs, nous n'avons interviewé que des personnes ayant composé durant les épreuves du baccalauréat allégé, soit entre 1998 et 2006, qu'ils aient ou non triché à ces épreuves. Pour cela, nous avons procédé de la manière suivante :

### 7.1 La population étudiée

Cette étude s'appuie sur une enquête qualitative réalisée auprès d'une population de dix-huit personnes<sup>20</sup> ayant composé au Bac 1 à Port-au-Prince. Nous avons choisi, de manière aléatoire, dix (10) garçons et huit (8) filles âgés de 18 à 29 ans, lesquels ont été regroupés en deux grandes catégories : les anciens candidats au Bac 1 (68,75% de l'échantillon) actuellement élèves en classe de terminale (« philo »), étudiants ou salariés et les candidats redoublants du Bac 1 (31,25% de l'échantillon), scolarisés ou candidats libres. Certaines de ces personnes ont été rencontrées dans leur quartier situé à Carrefour ou Delmas (Delmas105) alors que d'autres ont été choisies sur la place du Champs de Mars ou dans l'enceinte de la Faculté des Sciences Humaines de l'Université d'Etat d'Haïti (UEH).

---

<sup>20</sup> Deux de ces entretiens ne seront pas pris en compte dans notre analyse en raison du caractère douteux des données fournies.

## **7.2 La documentation et autres personnes interviewées**

Nous avons porté notre recherche documentaire sur deux types de sources :

- Des documents traitant essentiellement de l'éducation, écrits par des auteurs haïtiens et européens.
- Des documents officiels du MENFP (consultés au BUNEXE) et des journaux haïtiens (Le Moniteur et Le nouvelliste).

La lecture de cette documentation a été enrichie et approfondie par deux entretiens individuels semi dirigés, sur le thème de la tricherie au baccalauréat haïtien, avec Pierre Philippe Booz, Directeur du BUNEXE (Bureau National des Examens d'Etat), et Renan Michel, son Directeur adjoint<sup>21</sup>.

## **7.3 L'établissement d'un guide d'entretien semi dirigé**

Afin de vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons établi un guide d'entretien semi dirigé construit à l'appui des indicateurs relevés plus haut. Ce guide, surtout composé de questions semi ouvertes, est articulé autour de quatre axes principaux. Ces questions sont formulées de telle sorte à recueillir des données objectives sur les interviewés ainsi que sur leurs éventuels problèmes d'adaptation scolaire et les raisons les ayant incités à la tricherie (pour ceux qui auraient effectivement triché)<sup>22</sup>.

## **7.4 L'enquête qualitative**

Pour réaliser notre enquête de terrain, nous avons utilisé des techniques propres à la méthode qualitative. De ce fait, nous avons enregistré tous nos entretiens, à l'exception de celui réalisé avec le directeur du BUNEXE. Ces entretiens individuels, basés sur nos guides

---

<sup>21</sup> Le guide d'entretiens se trouve en annexe.

<sup>22</sup> Idem..

préalablement élaborés, ont duré en moyenne 45 minutes avec chaque personne de la population cible et 30 minutes avec chacun des responsables du BUNEXE.

### **7.5 L'analyse qualitative**

Les données enregistrées ont ensuite été synthétisées autour de thèmes récurrents qui ont fait l'objet de nos entretiens, à savoir l'origine sociale des interviewés, l'encadrement familial existant durant leur scolarité, la maîtrise des matières scolaires, les formes de tricherie expérimentées au Bac 1, etc. Les conclusions de notre analyse ont par la suite été mises en perspective avec les interprétations proposées par Donald F. Swift et Marie Duru-Bellat qui mettent surtout l'accent sur la pertinence du milieu familial dans la performance scolaire de l'élève.

Nous avons avant tout cherché à vérifier, conformément à nos hypothèses, si les motivations à la tricherie au baccalauréat à Port-au-Prince avaient un quelconque rapport avec :

- 1.) Le niveau de maîtrise des matières scolaires par le candidat avant les épreuves du Bac 1.
- 2.) Le degré d'implication des parents dans la scolarité du candidat ayant triché ou non aux épreuves du Bac 1.
- 3.) D'autres raisons plus personnelles. Pour cela, nous avons procédé à l'analyse qualitative du contenu des données recueillies afin de faire ressortir les facteurs les plus pertinents.

\

## CHAPITRE II

### PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF HAITIEN

Traiter du phénomène de la tricherie aux examens du baccalauréat à Port-au-Prince exige de connaître les traits dominants du système éducatif haïtien mais surtout de déceler le rapport que celui-ci entretient avec le phénomène abordé. L'objectif de ce présent chapitre est donc de présenter l'organisation structurelle du système éducatif haïtien dans une approche diachronique, y inclus les dispositifs juridiques relatifs à la question de la tricherie au baccalauréat dans le pays.

Pour cela, nous avons dégagé les traits les plus saillants de ce système -qui inclut le système d'évaluation, de la création du Ministère de l'Instruction Publique en 1844 jusqu'à la période actuelle.

#### **1. Le passage d'un enseignement réservé à une élite à la démocratisation de l'enseignement**

Les recherches menées par Charles Tardieu [1990], Mirlande Manigat [2002] et Fritz Dorvilier [2003] sur l'histoire institutionnelle de l'éducation en Haïti ainsi que les documents officiels que nous avons consultés nous amènent à penser que le système éducatif haïtien s'est structuré en deux grandes étapes, passant d'une période où les écoles étaient surtout réservées à une élite urbaine à une autre période que nous qualifierions de « démocratisation de l'enseignement », à savoir une ouverture des écoles aux masses populaires et urbaines jusque là plus ou moins exclues du système scolaire.

La première étape va ainsi de la création du Ministère de l'Instruction Publique en 1844 jusqu'au début des années 50. Cette période, que nous caractériserons de période d'enseignement réservée à une élite urbaine, est marquée par la planification contrôlée de l'enseignement par l'Etat. Cette planification se traduit notamment par une stricte

évaluation du travail scolaire des élèves inscrits majoritairement dans des établissements reconnus.

La seconde étape, que nous qualifierons de période de démocratisation de l'enseignement, commence au cours des années 50 et perdure encore. Elle est marquée par une perte progressive du contrôle du secteur scolaire par l'Etat qui multiplie les politiques éducatives pour d'une part, gérer au mieux le nombre sans cesse croissant d'établissements scolaires sans statut légal et d'autre part, juguler le taux d'échec alarmant au baccalauréat dont les épreuves deviendront pourtant de plus en plus faciles.

### **1.1 La période de l'enseignement réservé à une élite urbaine [1844–1955]**

Comme le souligne Dorvilier<sup>23</sup>, pendant plus d'un siècle après la naissance de l'Etat haïtien, soit de 1804 jusqu'au début des années 50 du XXe siècle, l'instruction est demeurée la chasse gardée d'une infirme partie de la population haïtienne. Le pays, dont l'économie reposait principalement sur le secteur primaire, était majoritairement composé de familles rurales vivant de l'agriculture. Mais pour ces familles, il importait plus que leurs enfants pérennisent leurs exploitations agricoles. La volonté de scolariser les enfants était donc surtout le fait des familles citadines de milieu aisé. En outre, les seuls agents sociaux réellement impliqués dans le secteur de l'éducation étaient l'Etat et l'Eglise catholique mais déjà, les écoles congréganistes (les plus performantes) constituaient « un temple sacré où n'entraient pas qui voulait »<sup>24</sup>.

#### **1.1.1 La création des écoles reconnues**

En effet, au lendemain de l'indépendance d'Haïti, les politiques éducatives n'étaient que partiellement exécutées et le système éducatif « en pleine gestation »<sup>25</sup>. Le système éducatif

---

<sup>23</sup> F. Dorvilier, *Le système éducatif haïtien face à la problématique du développement : Une analyse critique du PNEF*, Mémoire de DEA, UCL, Louvain-La Neuve, Belgique, 2003 (Nous devons souligner que nous n'avons eu accès qu'à un extrait de ce texte qui n'était pas paginé)

<sup>24</sup> C. Tardieu, *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours*, Imprimerie Henry Deschamps, [s.l.], 1990 : 171.

<sup>25</sup> Ibid, 1990 : 125, 129-134.

qui voit le jour en 1844 avec la création du Ministère de l'Instruction Publique est en effet le produit d'un mouvement populaire favorable à l'institutionnalisation de l'éducation, lequel mouvement venait de renverser le président Jean-Pierre Boyer (1818-1843). Pourtant, dès sa création, ce système connaît une crise d'identité qui se manifeste, d'après Tardieu, par la dévalorisation, à l'École, de tout ce qui peut rappeler la culture africaine dans la société haïtienne. La langue française et la religion catholique sont ainsi préférées à la langue créole et à la religion vaudou par les premiers décideurs politiques. Ceux-ci suivaient donc avant tout le modèle éducatif français et/ou anglais. C'est ainsi que, fin XIXe siècle, les congrégations catholiques étrangères (surtout bretonnes), sur la base du Concordat de 1860, ont commencé à s'imposer dans le système éducatif haïtien en instituant le français comme langue d'enseignement.

Mirlande Manigat<sup>26</sup> souligne toutefois que le Concordat signé entre l'État haïtien et le Vatican prévoyait la construction d'écoles congréganistes<sup>27</sup> tant à l'intention des filles que des garçons. En effet, dès 1914, on enregistre alors un total de cent écoles rurales pour filles contre 291 écoles de garçons, 32 écoles presbytérales<sup>28</sup> rurales pour filles contre 85 pour garçons, 6 écoles presbytérales urbaines pour filles contre 18 pour garçons dont 532 écoles primaires.

Durant la période de l'occupation américaine (1915–1934), le système éducatif haïtien est à nouveau frappé par une crise d'orientation mais qui entend, cette fois, introduire des valeurs culturelles nationales à l'École pour contrer la domination américaine. Il en résultera une division entre l'enseignement prodigué en milieu rural et celui dispensé en milieu urbain, c'est-à-dire, entre enseignement technique et enseignement littéraire.

---

<sup>26</sup> M. Manigat, *Etre femme en Haïti hier et aujourd'hui. Le regard des constitutions, des lois et de la société*, Bibliothèque Nationale, [2002] : 48.

<sup>27</sup> « Ecoles dont la direction et l'administration sont assurées par une congrégation catholique reconnue, soit en son nom propre, soit au nom du MENJS » in *Annuaire statistique des écoles fondamentales et secondaires d'Haïti*, MENJS, 1998.

<sup>28</sup> « Ecole non publique dirigée par un ou plusieurs laïcs mais administrée le plus souvent par un prêtre catholique qui est généralement le curé de la paroisse où se trouve l'École » in *Annuaire statistique des écoles fondamentales et secondaires d'Haïti*, MENJS, 1998)

Avec la réforme Dartigue (1934- 1945) sous les gouvernements de Sténio Vincent et d'Elie Lescot, un enseignement primaire et secondaire se met néanmoins en place de manière uniforme dans tout le pays. Cette réforme produira d'ailleurs ses effets jusque sous la présidence de Paul Eugène Magloire (1950-1956) avec la construction d'un nombre considérable d'écoles publiques. D'après Tardieu<sup>29</sup>, à cette époque, 63 écoles primaires urbaines ont été créées ainsi que 34 locaux pour l'installation d'écoles rurales, alors que quelques rares écoles privées laïques<sup>30</sup> commençaient à voir le jour.

Il faut souligner que jusqu'au milieu des années 50, les élèves des milieux ruraux et les filles en général ne poursuivaient guère leurs études au-delà du cycle primaire et que d'autre part, les écoles secondaires ne se trouvaient que dans quelques grandes villes. Le baccalauréat regroupait donc un public essentiellement urbain, majoritairement masculin, et somme toute, avec un nombre infime de candidats. D'après F. Tony. et al<sup>31</sup>, à l'occasion du premier examen du baccalauréat en 1908, seulement trente candidats étaient inscrits. Manigat<sup>32</sup> ajoute en outre que ce n'est qu'en 1925, date à laquelle le nombre de candidats au baccalauréat est passé à 190, que la présence d'une fille comme candidate est signalée.

### **1.1.2 Contrôles et examens d'Etat**

L'instauration du baccalauréat a donc lieu le 27 mars 1907<sup>33</sup>. Pourtant, il faudra attendre 1938 pour que l'enseignement, divisé en cycles primaire et secondaire de sept années chacun, soit sanctionné par deux examens d'Etat <sup>34</sup>, à savoir le Baccalauréat première partie (Bac1) et le Baccalauréat deuxième partie (Bac2). En outre, durant le cycle primaire,

---

<sup>29</sup> C. Tardieu, *op. cit.* : 174.

<sup>30</sup> « Ecole dont la direction et l'administration sont assurées par des particuliers laïcs, soit en leur nom propre, soit au nom du MENJS » in *Annuaire statistique des écoles fondamentales et secondaires d'Haïti*, MENJS, 1998

<sup>31</sup> F. Tony. et al., *Devoir de fin de session présenté au professeur Jean Elie Larriex dans le cadre du cours « Conception et Elaboration de curriculum »*, Centre de Recherches et d'interventions psychologiques (CREFI), Avril 1995 : 15. (Ce texte nous a été indiqué par l'actuel directeur du BUNEXE qui a participé à l'élaboration de ce document de recherche sur la problématique des examens officiels en Haïti).

<sup>32</sup> *Op.cit.*, 2002 : 51.

<sup>33</sup> Le Moniteur No 25 du 27 Mars 1907, première page

<sup>34</sup> F. Tony et all., *op. cit.*, 1995 : p 15

trois évaluations officielles sont requises pour l'obtention, successivement, des brevets élémentaire et supérieur et du certificat d'études primaires (CEP).

De 1916 jusqu'au début des années 70<sup>35</sup>, les contrôles scolaires sont effectués à l'oral comme à l'écrit, suivant les directives de l'Arrêté du 17 juin 1916 qui dispose que : « *Pour être admis à passer d'une classe à la classe immédiatement supérieure, l'élève doit subir un examen qui se déroulera sur les matières du programme de la classe à laquelle il appartient. Cet examen comprendra une partie écrite éliminatoire et une partie orale. Il aura lieu dans la deuxième quinzaine de juillet, sous la présidence et le contrôle de l'Inspecteur de la circonscription.* »

Ce n'est que bien plus tard que le Ministère de l'Education Nationale (MEN) réorganise les filières d'enseignement du secondaire. On peut ainsi lire à l'article 2 du premier chapitre de la Loi du 12 septembre 1963 que tous les établissements scolaires du pays doivent organiser, à partir du mois d'octobre de cette même année, l'enseignement avec les sections A (latin/grec), B (latin/sciences) et C (sciences/langues vivantes).

A l'article 15 du troisième chapitre de la même Loi, il est dit qu'un examen de fin d'études secondaires aura lieu ; il sera divisé en deux parties : une après la classe de première et l'autre après la classe de philosophie ; chacune des parties comportera des épreuves écrites à huis clos et des épreuves orales publiques choisies par la Direction Générale de l'Education Nationale. En outre, les notes 0 et 1 seront éliminatoires, même si le candidat obtient la moyenne exigée.

Précisons que, dès les premières années de son instauration, le taux de réussite au baccalauréat déclinait d'année en année. Ainsi, selon Maitre<sup>36</sup>, « de 1917 à 1925, le nombre d'admis passait de 19 à 5 au baccalauréat première partie et de 12 à 5 au baccalauréat deuxième partie ».

---

<sup>35</sup> Nous indiquons cette période parce que dans les textes de lois que nous avons pu consulter, le dernier qui légifère sur l'organisation de l'enseignement et celle du Baccalauréat en distinguant les épreuves orales des épreuves écrites date de 1963 (sous le règne de François Duvalier). Nous savons que par la suite (fin 1970 - début 1980), la préoccupation étatique était surtout axé sur la réforme de l'enseignement dispensé Haïti.

<sup>36</sup> Maitre Op.cit, 2003 : 30-32.

## **1.2 La période de démocratisation de l'enseignement [fin des années 50 à nos jours]**

D'après ce que rapporte Dorvilier<sup>37</sup>, à l'instauration de la dictature duvaliériste (1957-1971), le contexte économique se modifie. Les premières manufactures s'installent dans le pays, surtout aux abords des grandes villes portuaires de Port-au-Prince et des Gonaïves et progressivement, les familles paysannes fuient les campagnes pour venir s'installer dans les bidonvilles naissant de la capitale. L'économie haïtienne, quoique florissante, repose largement sur le commerce monoculturel destiné à l'exportation. Cette économie profite cependant surtout aux entreprises américaines et entrepreneurs étrangers et nationaux installés dans le pays. Pourtant, malgré les faibles revenus gagnés par la classe ouvrière des manufactures et les petits exploitants agricoles, la majorité des familles commence à manifester de l'intérêt pour la scolarisation de leurs enfants. Dès lors, l'avenir des enfants assuré par leur scolarisation devient la priorité des parents ; parallèlement, les écoles s'ouvrent progressivement à toutes les catégories sociales.

### **1.2.1 La création des écoles non reconnues et l'augmentation des écoles reconnues**

L'arrivée de François Duvalier au pouvoir s'accompagne d'une modification des critères d'accès à l'École. En effet, parallèlement au phénomène de « rurbanisation » de Port-au-Prince et face à l'engouement populaire pour l'instruction scolaire, la construction d'un nombre considérable d'écoles privées voit le jour, dont des écoles « borlette »<sup>38</sup>, dans la capitale. De nombreux enfants jusque là exclus du système scolaire ont enfin la possibilité d'accéder à l'instruction. Toutefois, il faut souligner que très rapidement, la non qualification des enseignants de ces écoles « borlette » ainsi que l'insuffisance de maîtres pour les écoles publiques<sup>39</sup> sont déjà des éléments importants entrant en jeu dans le processus de dégradation de l'enseignement qui s'amorce. Par ailleurs, jusqu'à la première moitié des années 70, très peu d'écoliers, les filles en particulier, atteignent le niveau du

---

<sup>37</sup> F. Dorvilier Op.cit, 2003 : page non identifiée (voir note de bas de page #22).

<sup>38</sup>. Voir note de bas de page # 7

<sup>39</sup> Suite à la répression exercée par le pouvoir contre les militants politiques, dont des enseignants.

secondaire surtout fréquenté par les élèves d'origine urbaine, notamment ceux de Port-au-Prince.

La réforme éducative entreprise sous Jean Claude Duvalier (1971-1986), sans apporter de correctif à cette discrimination socioéconomique, favorise néanmoins la construction d'établissements scolaires publics, surtout en milieu rural. Cette réforme, si l'on en croit le préambule du Décret du 5 avril 1982, doit favoriser la décentralisation des écoles pour une meilleure gestion étatique de l'éducation et l'adaptation de l'École au développement économique national. Ce projet implique alors une réorientation de l'enseignement qui, désormais, se divise en trois cycles (maternel, fondamental et secondaire).

D'après cette réforme, le cycle maternel (ou préscolaire) doit, en trois années, préparer les élèves à leur entrée en école fondamentale (école primaire + les trois premières années de l'ancien secondaire) dont la durée est portée à neuf années. Suite au cycle fondamental et selon l'aptitude intellectuelle de l'élève, celui-ci peut accéder soit aux classes du nouveau secondaire soit aux écoles professionnelles de premier degré. Le nouveau secondaire se fait, quant à lui, en trois ans, soit les classes de troisième, seconde, et première (rhéto). L'obtention du Bac permet à l'élève d'entrer à l'université.

Concernant les examens nationaux, seuls deux examens sont maintenus, à savoir celui pour l'obtention du DEF qui sanctionne la fin des études fondamentales, et celui sanctionnant la fin du secondaire avec, désormais, une seule épreuve de baccalauréat. Disparaissent donc le CEP<sup>40</sup> et le Bac 2.

Il faut dire que l'une des stratégies envisagées pour l'application de ce projet, en cours de gestation, a consisté à augmenter le nombre d'écoles publiques à travers le pays tout en instituant le créole comme langue d'enseignement et langue enseignée au niveau du cycle fondamental à côté du français (qui devra pourtant être réservé aux cycles secondaire et universitaire à l'avenir). Pourtant, cette réforme reprise en 1994 à travers le Plan National d'Education, loin d'équilibrer le nombre d'élèves scolarisés dans le public et le privé, a abouti de Jean Claude Duvalier au premier mandat présidentiel de René Garcia Prével

---

<sup>40</sup> Certificat d'Etudes Primaires.

(1996- 2001) à un bilan ambigu<sup>41</sup>. En effet, d'après l'Annuaire statistique des écoles fondamentales<sup>42</sup>, nous obtenons les chiffres ci-dessous qui parlent d'eux-mêmes

Tableau 1: Répartition des écoles du pays selon leur statut, en 1997

Ecoles	1 <sup>er</sup> et 2 <sup>d</sup> cycles (fondamental et secondaire)	En %
Reconnues	635	7.5
Non reconnues	7825	92.5
<b>Ensemble</b>	<b>8.457</b>	<b>100</b>

Source : Annuaire statistique des écoles fondamentales, MENJS, 1998

Jusqu'en 1997, les écoles non reconnues par le MENJS étaient donc nettement majoritaires par rapport aux écoles reconnues dans le pays.

Manigat<sup>43</sup>, pour sa part, ajoute que, deux siècles après l'indépendance, soit au début de l'année 2000, le taux de scolarisation national est de 65% avec une forte concentration des élèves dans le secteur privé qui absorbe 84% des élèves du préscolaire et 80% du secondaire.

### 1.2.2 L'allègement des examens d'Etat

L'augmentation sans cesse accrue des effectifs des écoles privées non reconnues articulée, sans doute, aux faibles taux de réussite au baccalauréat, semblent avoir largement justifié la réforme éducative de 1982. En effet, dès la fin des années 70, le problème de l'échec au baccalauréat s'aggrave, surtout au Bac 1 (Rhéto). Le tableau ci-dessous nous indique les taux de réussite au Bac 1 en 1975 et 1981.

<sup>41</sup> Manigat, op.cit, 2002 : 35.

<sup>42</sup> *Annuaire statistique...*, op. cit., 1998 : 145, 353.

<sup>43</sup> Op. cit. 2002: p 35.

Tableau 2: Taux de réussite au Bac 1

Année académique	Candidats inscrits	Candidats admis	
En 1975	5.414	1728	32 %
En 1981	9.349	2133	23 %

Source : Annuaire statistique des écoles fondamentales, MENJS, 1998

Le taux de réussite au Bac 1 a donc connu une baisse de neuf points (28%) en l'espace de six années alors que le nombre de candidats a augmenté de 73%.

Contrairement à ce qui était prévu dans la réforme de 1982, le nombre d'examens d'Etat a augmenté. Ainsi, en 1994, est créé un examen supplémentaire en fin de la 9<sup>e</sup> année fondamentale (4<sup>e</sup> secondaire) et en 1998, le Bac 1 est désormais aménagé avec un allègement des épreuves en attendant, dit-on, d'éliminer le Bac 2.

Plus récemment, le rapport officiel de 2005 concernant la rénovation des examens officiels<sup>44</sup> explique que l'amélioration de la qualité de l'Ecole haïtienne nécessite impérativement :

1. de supprimer définitivement les examens de la 6<sup>e</sup> année fondamentale (CEP).
2. un processus d'évaluation systématique en fin de 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> A.F par les directeurs d'écoles primaires assistés techniquement des agents décentralisés du MENFP.
3. de renforcer les examens de fin d'études fondamentales qui seront désormais sanctionnées par le diplôme du DEF.
4. d'instaurer un baccalauréat unique (restructuré, réhabilité, rénové et spécialisé) qui devra sanctionner la fin des études secondaires.

Il est donc prévu la suppression du Bac 2 mais aussi la mise en place, pour les candidats recalés, de centres permanents d'évaluation placés sous responsabilité de l'Etat, dans les dix départements du pays.

Cette volonté de l'Etat d'augmenter le taux de réussite scolaire - et plus particulièrement celui de réussite au baccalauréat - existe depuis 1974 d'après Tony et al<sup>45</sup>. Cette volonté

<sup>44</sup> *Vers la rénovation des examens officiels (Cadre de définition)*, MENJS, 2005 : 5-6.

s'est manifestée par une démocratisation de l'enseignement dès cette date avec, entre autres, la publication du Livre vert de la réforme vers la fin des années 70, le Décret-loi du 6 mars 1989 et la circulaire du 13 mars 1992 militant contre le baccalauréat traditionnel, donc en faveur de techniques modernes d'évaluation officielle.

Pourtant, en dépit de l'adoption de ces différentes mesures, le taux de réussite au Bac 1, n'a accusé qu'une légère amélioration. En effet, de 1997 à 1999, ce taux est passé de 9% à 19%; et entre 2000 et 2003, chez les filles de 14% à 17% et chez les garçons de 20% à 23 %<sup>46</sup>.

## **2 Organisation de l'examen du baccalauréat**

Le baccalauréat haïtien a été affecté par les deux grandes périodes qui ont marqué le système éducatif en Haïti. Il s'agit d'abord de la période traditionnelle où l'enseignement secondaire est quasi exclusivement réservé aux citadins issus de milieux favorisés. A cette période, les épreuves du baccalauréat suivent rigoureusement les règles du Ministère de l'Éducation Nationale. Puis vient la période des réformes avec un système scolaire plus ouvert pour les couches défavorisées dans la mesure où la majorité des écoles qui les accueillent sont privées et sans statut légal.

### **2.1 Le baccalauréat traditionnel (1907 – fin des années 70)**

D'après nos lectures, il apparaît que de 1907 jusqu'au début des années 70, les épreuves du baccalauréat se déroulent à l'oral comme à l'écrit et portent sur un nombre considérable de matières ; puis, à partir de 1963, eu égard au cycle secondaire désormais découpé en trois

---

<sup>45</sup> Op.cit., 1995 : 6.

<sup>46</sup> Ces données sont recueillies dans une page intitulée « Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Baccalauréat haïtiens ces dix dernières années » disponible à la Bibliothèque de la Faculté des Sciences Humaines depuis 2007.

filières A, B et C, l'évaluation officielle des candidats se fait, semble-t-il, selon des critères propres à chacune des filières.

A ce propos, la loi du 12 septembre 1963 précise que le nombre d'épreuves au Bac 1 peut varier de 8 à 10 et plutôt porter sur les langues étrangères en section A, sur les langues, la littérature et les lettres en section B et sur les sciences dures, la littérature et les langues courantes (français, anglais, espagnol) en section C.

Il faut noter que les directives officielles antérieures à 1963 se contentent de citer les matières sur lesquelles doivent porter les épreuves du baccalauréat pour les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles en précisant s'il s'agit d'une épreuve orale ou écrite. La loi du 27 mars 1907 avait en effet prévu une évaluation orale et écrite en français, latin et anglais ou l'espagnol ; le grec n'étant évalué qu'à l'oral. L'arrêté du 12 mars 1919 exigeait qu'au Bac I, les épreuves orales -plus nombreuses et publiques- incluent les histoires littéraires générales et d'Haïti, les géographies générales et d'Haïti, les sciences naturelles et mathématiques, l'anglais ou l'espagnol en plus de la cosmographie, l'instruction civique et morale, la comptabilité et l'hygiène. Alors que les épreuves écrites -qui se déroulaient à huis clos- portaient seulement sur les sciences physiques, mathématiques et naturelles, l'anglais ou l'espagnol en plus d'une composition française en littérature, histoire, morale ou science.

Notons, par ailleurs, que le Ministère de l'Education Nationale se souciait réellement de la discipline régnant lors des épreuves, entre 1907 et 1963, en confiant la surveillance des épreuves aux seuls personnels officiels du MENFP, tel que l'indiquent les dispositifs juridiques de l'époque. La Loi du 27 mars 1907 qui institue le baccalauréat, l'Arrêté du 26 septembre 1935 qui régleme le baccalauréat haïtien ainsi que la Loi du 12 septembre 1963 qui réorganise les filières du secondaire, précisent tous que les épreuves orales et écrites du baccalauréat doivent avoir lieu devant un jury qui a la responsabilité de coordonner l'évaluation du début à la fin. C'est ainsi qu'en 1907, la loi exige que ce jury soit composé d'un président, de membres délégués de l'Inspection et de quelques enseignants du secondaire désignés par le Secrétaire d'Etat à l'Instruction Publique. En 1935, ce jury regroupe autour du président du jury des membres de la commission d'examen, un Inspecteur des écoles et quelques examinateurs. Et finalement, en 1963 il est

prévu que ce jury soit composé d'enseignants et d'anciens enseignants formés et présidés par la Direction Générale de L'Education Nationale [DGEN]. Les résultats des épreuves doivent être transmis immédiatement après la clôture des épreuves au Jury pour publication de la liste des admis. Il faut préciser du reste que les surveillants de salle étaient, à cette époque, les examinateurs mêmes et, l'obligation leur était faite (à l'article 35 de la loi du septembre 1963) de noter les candidats immédiatement après les épreuves orales.

### **2.1.1 L'apparition de la tricherie**

Nous n'avons pas pu trouver, au cours de nos recherches, de données statistiques sur le taux de tricherie aux examens du baccalauréat. Mais nous pouvons affirmer que le terme « tricherie » est connu sous le vocable de *flagrant délit* dans les documents officiels. Notons, toutefois, que durant toute la période du baccalauréat traditionnel, le terme couramment utilisé dans ces documents était celui de fraude. Mais depuis ces dernières années, la distinction entre fraude et *flagrant délit* au baccalauréat commence à apparaître dans certains documents officiels. Ainsi, dans la circulaire portant sur le règlement disciplinaire au baccalauréat (disponible au BUNEXE), le *flagrant délit* est nettement distingué du cas de la *fraude*. Le premier désigne l'utilisation ou la tentative d'utilisation d'un matériel non autorisé par le candidat en présence des responsables, tandis que le second renvoie à l'aide ou à la tentative d'aide apportée à un candidat par une tierce personne pour faciliter le plagiat ou du moins pour transmettre à celui-ci un examen traité hors de la salle ou du centre d'examen.

Les Directeur et Directeur adjoint actuels du BUNEXE précisent que les cas de flagrant délit ou tricherie rapportés se présentent le plus souvent sous la forme d'utilisation voilée ou ouverte d'accordéons durant les épreuves de Sciences sociales, Littérature, Philosophie et sous forme de substitution d'une tierce personne à un candidat à partir du truchage de la photo apposée sur la fiche d'identification du candidat. Les fraudes répertoriées se caractérisent par la transmission aux candidats de copies rédigées (en mathématiques et

sciences physique notamment) préparées par des complices se trouvant dans les parages de la salle ou du centre d'examens.

Néanmoins, la pratique de la tricherie aux examens du baccalauréat existerait depuis l'instauration de cet examen si l'on en juge par l'article du Nouvelliste publié en 1909 cité par Maitre<sup>47</sup>. Il y est rapporté, dans le #3278, « qu'un candidat accusé d'avoir triché s'était suicidé ». Tricher au baccalauréat semblait donc être un déshonneur, à cette époque où guère plus de trente candidats s'étaient présentés aux examens.

## **2.2 Le baccalauréat réformé (fin des années 70 à nos jours)**

Les documents officiels consultés ne fournissent pas de grandes précisions sur le mode d'organisation du baccalauréat. Ils nous permettent seulement d'affirmer que la réforme du baccalauréat, uniquement appliquée au Bac 1, porte sur les techniques d'évaluation, avec la création du Bureau National des Examens d'Etat (BUNEXE) en 1992. Auparavant, dans les années 70, une tentative de réduire les épreuves du baccalauréat à une forme unique, à savoir écrite, a été faite puis en 1997, un allègement du Bac 1 a été réalisé. Cet aménagement a consisté à réduire le nombre d'épreuves au Bac 1 sans rien changer au programme des classes de Rhéto. Cinq épreuves réparties en deux groupes devaient être proposées aux candidats avec respectivement un groupe d'épreuves composé de matières obligatoires (2 en section B et C et 3 en section D) connues d'avance, et un groupe composé de matières facultatives tirées au sort vingt-deux jours avant la date de l'examen dans l'ensemble des matières scolaires enseignés.

### **2.2.1 Le dysfonctionnement dans la gestion des examens**

Selon les responsables du BUNEXE, l'Ecole haïtienne subit depuis quelques décennies le poids de la crise sociale sévissant dans le pays. Cette crise se traduit, en ce qui concerne l'organisation des examens du baccalauréat, d'une part, par le recrutement des

---

<sup>47</sup>Maitre, Op.cit, 2003 :31

administrateurs des examens sur la base du clientélisme et d'autre part, par la faiblesse du MENFP à assurer, sans le support de la police, la bonne marche de ces examens. Mais cette crise se caractérise également par l'incapacité du MENFP à gérer le nombre toujours plus important de candidats en raison de l'insuffisance de salles d'examen.

Un autre aspect de ce dysfonctionnement porte sur la correction des copies. Selon Pierre Josué Agénor Cadet<sup>48</sup>, en 2006, la situation était inquiétante puisque depuis 2003 : « (...) *Le MENJS [qui] faisait appel à des individus qui n'avaient rien à voir avec le métier d'enseignant pour corriger les copies des candidats du baccalauréat. Leur seule qualification était leur appartenance politique. (...) Pendant ces dernières années, les décideurs ont tenté de limiter les dégâts. Mais il y a encore malheureusement des directeurs d'école sans vergogne à faire passer pour professeurs des protégés qui n'ont rien à voir avec l'éducation.* » .

Cette réalité peut s'expliquer par l'absence de dispositifs juridiques sur cette question. En effet, aucun document officiel ne précise, à date, quelles personnes sont qualifiées et autorisées à corriger les copies des examens du baccalauréat. Les directives du BUNEXE<sup>49</sup> se contentent de décrire les tâches et obligations de l'ensemble du personnel concerné par le déroulement des examens, à savoir le surveillant, le superviseur, le responsable du centre d'examens, le délégué et le contrôleur.

### **2.2.2 L'apparition de la fraude**

D'après l'actuel directeur du BUNEXE, malgré l'absence de statistiques officielles sur les cas de tricherie, une estimation est possible à partir des cas répertoriés. Il semblerait qu'environ 50% des candidats aient triché durant les dernières épreuves. Après 27 années de service au BUNEXE, son directeur est en mesure de pointer du doigt les facteurs qui

---

<sup>48</sup> P.J.A. Cadet, « Autour de la correction des copies du bac cette année » in *Le Nouvelliste* No 37425, 10 juillet 2006 : 6.

<sup>49</sup> Nous avons pris connaissance de ces directives dans la circulaire des règlements disciplinaires pour le déroulement des examens d'Etat du Baccalauréat (généralement affichée dans les centres d'examens du Bac à Port-au-Prince et actuellement disponible au BUNEXE).

sont à l'origine de cette tricherie de plus en plus commune tout comme d'en retracer l'évolution depuis 1986. Cette pratique aurait connu trois grandes phases. Tout d'abord, la tricherie au baccalauréat se pratiquait de manière subtile jusqu'en 1986 du fait de la stabilité politique qui régnait jusque là, de la surveillance des épreuves assurée par des enseignants assistés d'un service d'ordre mais aussi du fait que les candidats surpris à tricher étaient systématiquement sanctionnés. A partir de 1986, la tricherie commence à se pratiquer ouvertement au baccalauréat. L'instabilité qui régne dans les postes administratifs au sein même du Ministère de l'Education, entre 1986 et 1987, facilite le dysfonctionnement des examens du baccalauréat qui, dès lors, sont surveillés et passés par qui le veut, sans aucun service d'ordre. A partir de 1990, une commission de gestion des examens d'Etat est alors nommée par le nouveau pouvoir en place pour remédier à cette situation. Mais le coup d'Etat du 30 septembre 1991 met ce projet en veilleuse.

Le plus grave depuis 2000 est, selon le responsable du BUNEXE, l'extension du phénomène de la tricherie vers les villes de province et le clientélisme qui prévaut dans le recrutement des administrateurs des examens du baccalauréat.

Toutefois, il faut signaler que le BUNEXE entreprend actuellement, de régler ce problème par des mesures drastiques. Parmi les plus urgentes, il s'agit de mettre en place un baccalauréat permanent (que les candidats recalés pourront tenter de passer à plusieurs reprises durant l'année scolaire) à côté d'un baccalauréat régulier (qui devra évaluer séparément les candidats réguliers et les redoublants). Cette décision du gouvernement se justifie par leur volonté de promouvoir le sérieux de cette évaluation officielle tout en y favorisant l'égalité des chances de réussite de tous les candidats.

Somme toute, la volonté de l'Etat haïtien d'instruire tous les enfants n'était que théorique au lendemain de l'indépendance. Cette volonté s'affirme à partir de la deuxième moitié des années 50, période à laquelle les familles haïtiennes sentent la nécessité de scolariser leurs enfants. L'apparition d'une multitude d'écoles privées et de nouvelles écoles publiques provoque une scolarisation en masse des enfants et une modification dans l'accès au système scolaire jusque là réservé à une élite. Plus tard, les réformes entreprises par le

Ministère de l'Education chercheront surtout à augmenter le taux de réussite au baccalauréat sans questionner le contenu des cours ou les compétences des professeurs.

Il n'en demeure pas moins que le BUNEXE n'est toujours pas en mesure d'établir de statistiques sur le taux de fraude et de tricherie aux examens officiels du baccalauréat. Ces chiffres sont pourtant essentiels pour estimer la performance intellectuelle des candidats et le potentiel intellectuel du pays.

## CHAPITRE 3

### PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE

Après avoir passé en revue les différents travaux nous permettant d'étayer notre problématique, il nous faut nous positionner par rapport aux différents auteurs cités dans ce travail. Ce présent chapitre est consacré au travail de terrain. Son objectif est de présenter les résultats analysés de notre enquête. Les pages qui suivent feront donc état des diverses données collectées auprès de la population cible. Ces données seront exposées thématiquement puis analysées qualitativement.

#### **1. Présentation des résultats de l'enquête**

##### **1.1 Le profil des interviewés**

La population étudiée se répartit en deux grands groupes en fonction de l'âge des 16 personnes interviewées et de leur situation socio professionnelle ou académique au moment de notre enquête. Nous avons ainsi distingué d'un côté *les anciens candidats réguliers au Bac 1* (aujourd'hui écoliers en classe terminale, étudiants à l'université ou en école technique et salariés) et de l'autre, *les candidats redoublants au Bac 1* (aujourd'hui écoliers recalés en Rhéto, ou du moins, étudiants et/ou chômeurs inscrits comme candidats libres pour le Bac 1, donc non scolarisés).

##### **1.1.1 Anciens candidats réguliers au Bac 1**

Cette catégorie regroupe onze anciens candidats et se subdivise en quatre sous-groupes selon que les interviewés sont élèves en terminale, scolarisés en école technique, étudiants à l'université ou salariés au moment de notre enquête.

Tableau 3: Profil des anciens candidats réguliers au Bac 1

	<b>H</b>		<b>F</b>		<b>Total (en %)</b>
<b>En classe terminale</b>	1	6.25%	2	12.5%	<b>18.75</b>
<b>A l'université</b>	1	6.25%	2	12.5%	<b>18.75</b>
<b>En école technique</b>	2	12.5%	1	6.25%	<b>18.75</b>
<b>Salariés</b>	1	6.25%	1	6.25%	<b>12.5</b>
<b>Ensemble</b>	<b>5</b>	<b>31.25%</b>	<b>6</b>	<b>37.5%</b>	<b>68.75</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

En effet, trois candidats sur seize, soit 18,75% de l'ensemble des interviewés, sont scolarisés en classe terminale (philo) au moment de l'enquête. Parmi eux, deux filles et un garçon âgés de 18 à 23 ans ayant chacun réussi leur Bac 1 en 2006. Six participants, soit 37,5% de l'ensemble des interviewés, sont par contre en formation professionnelle ou universitaire : trois étudiants en dernière année d'études de gestion, psychologie et sociologie dont 2 filles, et trois étudiants débutant leur formation en écoles techniques (comptabilité, techniques bancaires, ébénisterie) dont deux (2) garçons. Ils sont âgés de 18 à 29 ans et ont réussi leur Bac 1 entre 2004 et 2006, à l'exception de l'un d'entre eux. Deux candidats, soit 12,5% de l'ensemble des interviewés, occupent un emploi au moment de l'enquête. Parmi eux, un homme interprète/traducteur dans une Organisation Non Gouvernementale (ONG) depuis plus d'un an et une femme serveuse dans une institution publique depuis plus d'une année également. Tous deux ont 27 ans et réussi leur Bac 1 respectivement en 1998 et en 2002.

### 1.1.2 Candidats libres et redoublants

Cette catégorie concerne cinq actuels candidats précédemment recalés au Bac 1 et se subdivise en 2 sous-groupes selon que les interviewés sont régulièrement inscrits au Bac 1 ou candidats libres au moment de notre enquête.

Tableau 4: Profil des candidats libres ou redoublants interviewés

<b>Année de l'échec au Bac 1</b>	<b>Actuels candidats libres</b>		<b>Elèves redoublant leur classe de Rhéto.</b>		<b>Ensemble (en %)</b>
<b>2006</b>	2	12.5%	1	6.25%	<b>18.75</b>
<b>2004</b>	2	12.5%	0	0%	<b>12.5</b>
<b>Ensemble</b>	<b>4</b>	<b>25%</b>	<b>1</b>	<b>6.25%</b>	<b>31.25</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

Quatre hommes, soit 25 % de l'ensemble des interviewés, sont inscrits comme candidats libres au Bac 1. Parmi eux, un homme de 22 ans, étudiant en administration de réseaux, un homme de 20 ans au chômage, un homme âgé de 21 ans, étudiant en mécanique et un homme de 20 ans, artiste, travaillant dans le domaine cinématographique. Les deux premiers ont essuyé leur premier échec au Bac 1 en 2004, alors que les deux derniers ont échoué à l'épreuve en 2006. Une femme, soit 6,25 % de l'ensemble des interviewés est une élève redoublant sa classe Rhéto et régulièrement inscrite au Bac 1. Elle est âgée de 22 ans et a connu l'échec au Bac 1 en 2006.

## **1.2. La structure familiale des candidats durant leur scolarité**

Nous pouvons distinguer trois types de structures familiales au sein desquelles les interviewés ont évolué durant leur scolarité. La famille de type nucléaire, la famille de substitution et la famille monoparentale.

### **1.2.1 La famille nucléaire**

Nous entendons par famille nucléaire tout cadre familial où l'interviewé pouvait bénéficier de l'encadrement de son père et de sa mère. Deux configurations différentes apparaissent au sein de cette catégorie :

### **1.2.1.1 La famille nucléaire unie**

La présence du couple parental y est stable durant toute la scolarité des candidats. Sept candidats, soit 43.75% de l'ensemble des interviewés, ont évolué dans ce type de famille durant leur scolarité. Parmi ces candidats, six ont vécu uniquement à Port-au-Prince et le dernier à Port de Paix et Port-au-Prince.

### **1.2.1.2 La famille nucléaire recomposée**

La mère et un beau père sont présents sous le toit de l'enfant. Le père apporte néanmoins un soutien économique, à distance. Un seul participant, soit 6.25 % de l'échantillon, évoluait dans ce type de famille durant sa scolarité, sur Port-au-Prince.

### **1.2.2 La famille de substitution**

Dans ce type de famille, l'interviewé, originaire de province (milieu rural) où il vivait chez ses parents, a été confié à des parents consanguins de la capitale dès son enfance ou à l'adolescence (vers 6-9 ans ou plus tard). Cette parentèle a joué le rôle de tuteur sur Port-au-Prince avec le soutien économique des parents. Pour ce type de famille, nous comptons quatre participants, soit 25% de l'ensemble des interviewés. Trois ont quitté leur ville natale dès l'enfance pour poursuivre leur cycle primaire à Port-au-Prince et un au moment de l'adolescence pour démarrer son cycle secondaire.

### **1.2.3 La famille monoparentale**

Nous désignons par famille monoparentale, tout cadre familial où l'interviewé n'avait que sa mère ou son père pour encadrer ses études durant sa scolarité. Quatre participants, soit 25% de l'ensemble des interviewés, ont grandi dans une famille de ce type. Parmi eux, trois ont vécu uniquement à Port-au-Prince et un à Port de Paix et Port-au-Prince.

Tableau 5: Structure familiale des candidats durant leur scolarité

Type de famille	Nombre de familles	En %
Nucléaire unie	7	43.75
Nucléaire recomposée	1	6.25
De substitution	4	25
Monoparentale	4	25
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

En conclusion, il apparaît que nos candidats sont surtout issus de famille nucléaire unie où le père et la mère étaient présents sous le toit familial. Pour le reste, certains de ces candidats pouvaient bénéficier de supports économiques à distance de leurs parents biologiques qui les ont placés dès l'enfance chez des consanguins ; alors que les autres ne pouvaient compter sur la présence qu'un unique parent (leur mère notamment).

### 1.3 Le milieu socioprofessionnel des parents

Trois milieux différents se distinguent très nettement si l'on considère l'occupation professionnelle des parents et leur niveau d'instruction. Il s'agit du milieu des artisans/petits commerçants, celui des techniciens et celui des enseignants/tuteurs.

#### 1.3.1 Le milieu des artisans/petits commerçants

Dans ce milieu les parents sont peu instruits. La mère est alphabétisée ou non et le père de niveau CEP<sup>50</sup> ou inversement. Les parents exercent des métiers manuels tels que charpentier, peintre en bâtiment, couturier et commerçants de rue. Neuf participants, soit 56,25 % de l'ensemble des interviewés, proviennent du milieu des artisans/petits commerçants.

Nous retrouvons dans cet ensemble deux *familles nucléaires unies* où l'un des deux parents est un petit propriétaire dans son secteur d'activité. Dans l'une de ces deux familles, une mère instruite au-delà du CEP, vit à Port de Paix où elle possède une épicerie. Dans

<sup>50</sup> Certificat d'Etudes Primaires. Correspond à la fin des six années de l'Ecole primaire.

l'autre, le père coiffeur, instruit au-delà du Bac 1, dirige son propre salon à Port-au-Prince. Parmi les sept autres personnes, nous comptons une *famille nucléaire recomposée* où le père, bien que vivant à l'étranger et n'ayant pas atteint le CEP, est également propriétaire d'un petit commerce à Port-au-Prince. Les six autres familles sont de type nucléaire unie (3) ou monoparentale (3).

### **1.3.2 Le milieu des techniciens**

Dans ce milieu, les parents sont instruits au moins jusqu'au Bac 1 et exercent des métiers techniques dans des institutions privées ou publiques de Port-au-Prince. Deux participants, soit 12,5 % de l'ensemble des interviewés, proviennent du milieu des techniciens. Parmi eux, nous retrouvons une *famille monoparentale* où la mère est technicienne en laboratoire d'analyse médicale alors que dans l'autre famille, de *type nucléaire unie*, le père est technicien en électronique et la mère, secrétaire au chômage.

### **1.3.3 Le milieu des enseignants**

Ici, les parents biologiques sont instruits au delà du Bac 1 ce qui n'est pas le cas des tuteurs des enfants vivant en familles de substitution qui sont plutôt de niveau CEP ou secondaire. Les parents biologiques travaillent généralement dans un établissement d'enseignement primaire ou secondaire. Cinq participants, soit 31,25% de l'ensemble des interviewés, proviennent du milieu des enseignants. Parmi eux, une participante provient d'une *famille nucléaire unie* où le père, enseignant de lettres en secondaire, est également propriétaire d'un établissement scolaire à Port-au-Prince alors que la mère, couturière, dispose de sa propre école de couture. Les quatre autres participants, vivant tous en *familles de substitution*, ont vécu à Port-au-Prince auprès d'un(e) tuteur instruit au delà du CEP. Pour deux de ces interviewés, la tutrice est leur marraine et enseigne au niveau primaire alors que les deux autres ont eu pour « tuteurs » des frères ou soeurs aînés, eux-mêmes inscrits en secondaire à l'époque.

Tableau 6: Milieu socioprofessionnel des parents/tuteurs  
durant la scolarité des candidats

<b>Milieu socioprofessionnel</b>	<b>Nombre de candidats</b>	<b>En %</b>
Artisans/Petits commerçants	9	56.25
Techniciens	2	12,50
Enseignants/Tuteurs	5	31.25
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

En conclusion, il apparaît que nos candidats sont surtout issus de milieu Artisans/ Petits commerçants où le niveau d'instruction des parents est relativement faible. Un groupe moins considérable provient, par contre, de milieux plus instruits, à savoir celui des Enseignants/Tuteurs ou des Techniciens.

#### **1.4 Type d'écoles fréquentées en cycles primaire et secondaire**

Trois types d'écoles ont été sélectionnés par les parents selon l'offre existant sur la capitale ou en province.

##### **1.4.1 Les écoles religieuses**

Sept participants, soit 43,75% de l'ensemble des interviewés ont fréquenté une école religieuse durant toute leur scolarité ou uniquement durant le cycle primaire. Le choix de l'Ecole congréganiste a été retenu par les parents en fonction de la disponibilité de ces écoles en milieu rural ou à Port-au-Prince et de leurs revenus (petits propriétaires ou artisans/petits commerçants) et non pas pour des motifs religieux.

##### **1.4.1.1 Scolarisation complète en école congréganiste**

Nous comptons deux anciens candidats réguliers au Bac 1 aujourd'hui respectivement interprète et étudiante en psychologie, fils de petits propriétaires (épicerie et établissement scolaire) qui n'ont fréquenté que des écoles congréganistes durant leur scolarité. Le

premier a fréquenté quatre écoles congréganistes (trois à Port-de-Paix et une à Port-au-Prince) du primaire au Bac 2, tandis que l'étudiante en psychologie n'en a fréquenté qu'une seule, sur la capitale, du primaire au secondaire.

#### **1.4.1.2 Scolarisation partielle en école congréganiste**

Une élève en classe de terminale (philo) a été scolarisée en école congréganiste de la première à la 8<sup>e</sup> année fondamentale (5<sup>e</sup> secondaire). De la 9<sup>e</sup> année fondamentale (4<sup>e</sup> secondaire) jusqu'à présent, elle est scolarisée en école privée laïque. Sa mère (unique parent) est technicienne en laboratoire d'analyses médicales et travaille dans le secteur privé à Port-au-Prince. Nous avons en outre deux participantes ayant fréquenté une école congréganiste durant tout leur cycle primaire à Port-au-Prince. L'une d'elles y est restée jusqu'à la fin de la 7<sup>e</sup> année fondamentale (6<sup>e</sup> secondaire) avant de poursuivre sa scolarité en école publique. Actuellement étudiante en gestion, elle a été élevée par un père artisan et une mère petite commerçante à Port-au-Prince. La seconde interviewée est aujourd'hui élève de classe terminale (philo) et a fait tout son secondaire en école publique sous le tutorat de sa soeur aînée, laquelle est également élève et l'encadrant depuis l'Ecole primaire.

#### **1.4.1.3 Scolarisation partielle en école presbytérale**

Deux participants ont fréquenté une école religieuse presbytérale en province durant tout leur primaire. L'un d'entre eux est un ancien candidat régulier au Bac 1 actuellement étudiant en comptabilité. Il a été encadré par sa mère, petite commerçante. Quant à la seconde, il s'agit d'une candidate redoublante régulière qui a fait ses études sous le tutorat de son frère aîné (également élève) depuis la fin du primaire. Poursuivant leur scolarité en école privée laïque à Port-au-Prince, ils ont tous deux changé leur école pour une autre école privée laïque en classe de 3<sup>e</sup> secondaire.

## **1.4.2 Les écoles privées laïques**

Notre étude fait état de huit participants, soit 50% de l'ensemble des interviewés ayant fréquenté à un moment donné une école privée laïque, soit durant toute leur scolarité, soit uniquement en primaire. Le choix de ce type d'école par les parents s'accompagne d'une certaine instabilité scolaire (changements fréquents d'écoles).

### **1.4.2.1 Scolarisation complète en école privée laïque**

Cinq participants n'ont fréquenté que des écoles privées laïques durant toute leur scolarité. Ils proviennent tous du milieu des artisans/petits commerçants de Port-au-Prince. En moyenne, ils ont changé plus de trois fois d'école entre le primaire et le Bac 1. Parmi eux, nous comptons trois anciens candidats au Bac 1, aujourd'hui inscrits en écoles professionnelles et deux candidats libres au Bac 1. Parallèlement, un ancien candidat au Bac 1, actuellement étudiant en sociologie, a dû recommencer entièrement sa scolarité –au sortir de son école de province- qu'il a achevée à Port-au-Prince en fréquentant deux écoles privées laïques différentes durant toute sa scolarité. Il a été encadré depuis l'âge de six ans par une marraine institutrice et a terminé sa scolarité avec trois années de retard. Un dernier participant a expliqué avoir fréquenté deux écoles privées laïques dont l'une durant le primaire et l'autre pendant le secondaire. Il est un ancien candidat au Bac 1 aujourd'hui élève en terminale et a été élevé par un père technicien et une mère secrétaire.

### **1.4.2.2 Scolarisation partielle en école privée laïque**

Un seul candidat redoublant a effectué son primaire en école privée laïque et le secondaire en école publique. Il a été élevé uniquement par sa mère, petite commerçante vivant à Port-au-Prince.

### 1.4.3 Scolarisation en école publique

Une seule participante, soit 6,25% de l'ensemble des interviewés a été scolarisée uniquement en école publique. Elle a vécu avec sa marraine institutrice depuis l'âge de neuf ans et a recommencé une bonne partie de son primaire en arrivant sur Port-au-Prince ; elle a néanmoins terminé sa scolarité après avoir fréquenté deux écoles publiques différentes. Elle est une ancienne candidate au Bac 1 actuellement serveuse dans une institution publique de la capitale.

Tableau 7: Taux de fréquentation des diverses écoles durant la scolarité des candidats.

<b>Ecoles fréquentée</b>	<b>Nombre de candidats</b>	<b>En %</b>
Religieuse (cycle fondamental)	5	31.25
Religieuse (cycles fondamental et secondaire)	2	12.50
Privée laïque (cycle fondamental)	1	6.25
Privée laïque (cycles fondamental et secondaire)	7	43.75
Publique (cycles fondamental et secondaire)	1	6.25
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

En conclusion, il apparaît que nos candidats ont surtout fréquenté des écoles privées (religieuses ou laïques) au moins pour une partie de leur scolarité, et moins fréquemment, l'école publique.

### 1.5 Les méthodes d'encadrement familial de la scolarité

Nous n'avons relevé qu'une seule méthode d'encadrement familial de la scolarité des interviewés. Il s'agit de la mémorisation et de la récitation des leçons aux aînés durant le primaire. Durant le secondaire, cet encadrement est délaissé, raison pour laquelle les élèves intègrent des groupes de travail composés d'élèves de leur niveau scolaire. L'encadrement familial durant le primaire est quasi unanime et utilisée tant par les parents que par les tuteurs mais considérablement négligée, voire délaissée, lorsque l'enfant intègre le

secondaire, et cela indépendamment du milieu socioprofessionnel des parents. Ce type d'encadrement a été relevé chez quatorze des seize participants (soit 87.5% de l'ensemble des interviewés) ; les deux autres participants n'ayant reçu aucune aide pédagogique à domicile durant toute leur scolarité. Ils n'en étaient pas moins assidus et appliqués en classe et ce, depuis le primaire et n'ont, par conséquent jamais eu besoin –selon eux- de soutien pédagogique à domicile. Voici, en effet sur cette question, ce qu'a affirmé une ancienne candidate au Bac 1, actuellement écolière en classe terminale (Philo) :

*« Ou konnen si paran w yo pa des personnes ki avanse entèlektyèlman, yo konn pa kapab rive ede w vrèman. Men mwen menm, m te toujou fè le maximum efò avèk zanmi m ki nan lekòl mwen e lòt zanmi tou. Nou eseye etudye ansanm, travay, e se sa ki pèmèt ke jodi a mwen kapab rive kote m ye a. Men se pa vrèman paran m yo ki te disponib pou ede m sou ce point. »*

*« Vous savez, si vos parents ne sont pas très instruits, ils ne pourront pas vraiment parvenir à vous encadrer. Mais en ce qui me concerne, j'avais toujours fait le maximum d'effort pour étudier et travailler mes cours avec l'aide d'autres camarades. C'est ce qui m'a permis d'atteindre mon niveau ; mes parents n'étaient pas vraiment disponibles pour m'aider en ce sens. »*

### **1.5.1 Mémorisation et récitation des leçons durant le primaire**

Quatorze participants, soit 87,5% de l'ensemble des interviewés, ont expliqué que leur scolarité a été encadrée, de manière vigilante, par leurs parents mais uniquement en classes primaires. Les encouragements au travail à domicile et à une bonne scolarité étaient très présents chez tous ces parents qui surveillaient les devoirs à la maison et les faisaient toujours réciter leurs leçons. Notons que les « encouragements » à étudier les leçons prenaient parfois des allures violentes tels que châtiments corporels. Toutefois, les parents recourraient aussi à des récompenses ou conseils bienveillants.

Notons également que deux de ces quatorze participants, soit 12,5% de l'ensemble des interviewés, ont précisé que le maître particulier qu'ils avaient comme aide pédagogique à domicile les faisait également réciter leurs leçons après l'Ecole et les battait –avec l'accord des parents- pour les encourager à travailler. Enfin, ces quatorze personnes ont affirmé que leurs parents ont toujours veillé à ce qu'ils disposent de tout le matériel scolaire nécessaire durant leurs études primaires (manuels scolaires, fournitures, etc.) ainsi que du temps et de l'espace indispensables pour étudier à la maison.

### **1.5.2 Travail autonome et dans les groupes de travail durant le secondaire**

Concernant l'encadrement familial durant le secondaire, dix participants, soit 62,5% de l'ensemble des interviewés, ont expliqué qu'ils ne disposaient que d'une aide pédagogique irrégulière et limitée à domicile. L'aide provenait soit d'un aîné –frère, sœur, cousin(e), présent à la maison en début de secondaire et concentrée sur les mathématiques ou autres sciences exactes. L'absence d'encadrement familial à partir du secondaire a obligé l'ensemble de ces enquêtés à s'intégrer à un groupe de travail constitué de camarades de classe, depuis la 9<sup>e</sup> année fondamentale (4<sup>e</sup> secondaire) mais surtout en Rhéto afin de rester au niveau dans les matières scientifiques.

Signalons que les parents ont été par leurs enfants à ne plus leur acheter de manuels scolaires –à l'exception de ceux indispensables- dans la mesure où les cours de reposent, durant le secondaire, de plus en plus sur les notes prises en classe. Neuf de ces dix candidats disposaient en outre du temps et de l'espace nécessaires pour étudier à domicile.

Par contre, les quatre autres participants de l'enquête, soit 25% de l'ensemble des interviewés, ont affirmé que leurs parents ont continué à les soutenir durant secondaire, quoique de façon moins prononcée qu'en primaire mais en utilisant les services d'un maître particulier pour les matières scientifiques ou en les inscrivant aux cours de rattrapage destinés aux candidats du Bac 1. Pour ces 25 %, également intégrés dans un groupe de travail, disposer du matériel scolaire, du temps et de l'espace libre nécessaires pour étudier

dans les meilleures conditions, a toujours été une préoccupation primordiale pour les parents durant tout leur cycle secondaire. A ce propos, nous pouvons relater le témoignage suivant qui, à notre avis, peut très bien refléter l'affirmation de la plupart des participants de cette catégorie. Ce témoignage est d'une ancienne candidate au Bac 1, actuellement serveuse dans une institution publique de la capitale.

*« M te konn jwenn sipò lòt moun ki pi gran lakay la. M te gen lòt kouzen m yo lè m pa konprann yon bagay, epi mwen di yo eske yo kapab eksplike li (...) Yo te konn ede m surtout nan fransè epwi matematik ; se te nan de matyè sa yo. E yo te pi avanse pase m, te gen ladan yo ki tap fè segond, twazyèm jiska filo menm, epi genyen tou ki te gentan fini ki te nan fakilte (...) Pou elemantè 1 jiska mwayen 2, oke, yo te sipòte m vrèman. Men arive an 4<sup>e</sup>, m te vinn fòme gwoup de travay mwen avèk zanmi m yo, elèv ki nan klas mwen ».*

*“Il m’arrivait de bénéficier du support d’autres aînés de la maison. J’avais des cousins à qui demander des explications sur des notions non assimilées en classe (...) Ils m’aidaient surtout en français et en mathématiques. Ils étaient plus avancés que moi: certains étaient en classe de seconde, d’autres en troisième, Philo ou à l’Université (...) Ils me supportaient assidument de la classe élémentaire jusqu’au CEP. Mais à partir de la 4<sup>e</sup> (9<sup>e</sup> A.F), j’intégrais le groupe de travail de mes camarades de classe. »*

En revanche, les deux participants ont affirmé qu'ils ne disposaient d'aucune aide pédagogique à domicile durant le secondaire. Leur stratégie était alors de rester attentifs aux cours et de sympathiser avec leurs enseignants, lesquels leur expliquaient plus souvent certaines notions difficiles. Ces deux personnes avaient néanmoins rejoint un groupe de travail composé de camarades de classe.

Tableau 8: Encadrement de la scolarité des seize candidats

<b>Méthode d'encadrement familial</b>	<b>Total</b>	<b>En %</b>
Récitation des leçons [en primaire]	14	<b>87.5</b>
Intégration à un groupe de travail [en secondaire]	16	<b>100</b>
Absence d'aide pédagogique à domicile	2	<b>12.5</b>
Possession du matériel scolaire nécessaire [en primaire et secondaire]	4	<b>25</b>
Disponibilité en temps et espace de travail nécessaires pour étudier à domicile [en primaire et secondaire]	15	<b>93.75</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

En conclusion, il apparaît que presque tous nos candidats ont été encadrés dans leur famille par la technique commune de mémorisation durant le primaire. Pour le secondaire, ils ont tous travaillé de manière plus ou moins autonome avec leurs camarades de classe dans des groupes de travail. Le temps et l'espace d'études à domicile demeuraient libres pour presque tous ces candidats durant toute leur scolarité sans que le matériel scolaire (dont les livres principalement) ne soit pourtant procuré à la majorité d'entre eux.

## **1.6 Le degré de maîtrise des matières scolaires pertinentes au Bac 1**

Les interviewés distinguent trois degrés de maîtrise des matières scolaires. Cette maîtrise est, selon eux, en rapport direct avec le type d'encadrement pédagogique reçu à domicile au début de leur scolarité. Il s'agit de la capacité à intégrer facilement les notions propres aux sciences exactes, de l'intérêt exacerbé de certains candidats pour les sciences exactes ou de l'absence de maîtrise des sciences exactes.

### **1.6.1 Les difficultés récurrentes en sciences exactes**

Neuf participants, soit 56,25% de l'ensemble des interviewés, ont reconnu avoir peiné en sciences exactes<sup>51</sup> –notamment les mathématiques- durant leur secondaire. Parmi eux, cinq disent avoir plus d'aptitudes pour la langue française mais qu'ils avaient néanmoins choisi,

<sup>51</sup> Les sciences exactes regroupent ici les mathématiques et la physique.

par goût ou sous l'influence de leurs camarades, la section C, tel qu'en rend compte le témoignage suivant :

*« (...) Mwen te fè seksyon C, men mwen pat vrèman adapte mwen ladan paske mwen pat fò nan chif (...) mwen te oblije fè seksyon C (...) »*

*« J'étais en section C, mais je ne pouvais pas vraiment m'y adapter car je n'étais pas calé en chiffres (...) j'étais contraint à suivre la filière C (...) »*

Toutefois, deux d'entre eux ont précisé qu'ils étaient en mesure de comprendre l'ensemble des matières scientifiques présentes aux examens du Bac 1 ; tous deux ont été scolarisés en école congréganiste du primaire au Bac 2 et encadrés par des parents petits propriétaires instruits au-delà du CEP ou du Bac 1.

Quatre autres candidats ont mis l'accent sur leurs aptitudes à bien mémoriser cours et leçons C'est la raison pour laquelle elles ont été orientées vers la section D. Seules deux d'entre elles soutiennent avoir été capables de comprendre l'ensemble des matières présentes au Bac 1. L'une de ces deux personnes a été scolarisée en école congréganiste jusqu'en 8<sup>e</sup> année fondamentale avec un encadrement scolaire assuré par sa mère technicienne en laboratoire d'analyse médicale, instruite au moins au-delà du Bac 1, alors que l'autre candidate a été entièrement scolarisée en école publique avec l'encadrement de sa marraine institutrice, instruite au-delà du CEP.

Voici l'affirmation la plus récurrente que nous avons repérée dans le discours tenu par ce groupe de candidats :

*« (...) mwen te pi alèz nan domèn syans sosyal epi fizyoloji tou. Paske depi se resite wap resite li te vinn omwens pi fasil »*

*« (...) je maîtrisais mieux des disciplines telles que les sciences sociales et la Physiologie. Car, il m'était plus ou moins facile de réciter (mémoriser). »*

Enfin, cinq des neuf participants de cette catégorie, ayant suivi tous la filière C, ont affirmé avoir concentré leurs efforts scolaires sur un groupe de matières spécifiques (sciences expérimentales et sciences sociales) au détriment des sciences exactes, pour faciliter leur réussite. Notons que ces interviewés ont été encadrés par des parents artisans/petits commerçants.

### **1.6.2 L'intérêt exacerbé de certains candidats pour les sciences exactes**

Six participants, soit 37,5% de l'ensemble des interviewés, ont relaté leur intérêt très poussé pour travailler les sciences exactes dont principalement les mathématiques, en secondaire. Presque tous ces candidats (5 sur 6) ont en effet expliqué que ces matières leur paraissaient plus faciles et plus importantes à travailler que les sciences expérimentales et les Sciences sociales du fait de leur simplicité et/ou de leur moindre exigence intellectuelle. Ainsi, pouvons-nous résumer la description faite par ces participants de leurs penchants scolaires en secondaire par le témoignage suivant d'un ancien candidat au Bac 1, actuellement étudiant en comptabilité :

*« Mwen te fè seksyon C (...) olye m pran yon liv pou m etidye, m pito pran yon liv matematik oubyen fizik m rezoud kèk nimero pwoblèm »*

*« J'étais en section C (...) je préférais mémoriser mes leçons plutôt que de résoudre des exercices de mathématiques ou de physique. »*

Pour ces raisons, la section C est devenue la section de prédilection de tous ces élèves. Un seul d'entre eux a cependant affirmé pouvoir comprendre l'ensemble des matières scolaires au Bac 1. Il n'avait fréquenté que deux écoles, l'une privée laïque et l'autre publique, entre le primaire et le Bac 1, contrairement aux cinq autres participants de cette catégorie qui, non seulement avaient tous fréquenté au moins deux écoles privées laïques entre la 7<sup>e</sup> année fondamentale et le Bac 1, mais aussi avaient rencontré des difficultés en secondaire pour assimiler les techniques propres aux matières littéraires et/ou de sciences expérimentales, notamment la dissertation.

### 1.6.3 La maîtrise des sciences exactes

Un seul participant, soit 6,25% de l'ensemble des interviewés affirme avoir eu les aptitudes requises pour la compréhension des théories, concepts et exercices propres aux sciences exactes dont principalement les mathématiques. C'est la raison pour laquelle il avait choisi la section C. Il avait fréquenté deux écoles privées laïques entre le primaire et le bac2 et n'avait bénéficié d'aucun support pédagogique de ses parents, l'un technicien en électronique et l'autre secrétaire, instruits au moins jusqu'au Bac 1. Cet ex candidat régulier au Bac 1, actuellement écolier en classe de terminale dans un collège de la capitale, a déclaré que :

*« Se toujou nan domèn syans ke m te toujou pi kale ; matyè sa yo plis akse sou certitude. D'autre part, m te apresye matyè littéraire yo ki dewoule lòt orizon panse, ki pèmèt w abòde reyalyte a pi fasil. (...) M te fè seksyon C, pou mwen, se pi gwo seksyon (...) »*

*« J'ai toujours excellé en sciences, ces matières axées sur la certitude. J'appréciais également les matières littéraires qui ouvrent d'autres horizons de pensées, qui vous permettent d'aborder la réalité plus facilement. (...) J'étais en section C, pour moi, c'est la meilleure des sections (...) »*

Tableau 9 : Le niveau de maîtrise des matières scolaires par les candidats

<b>Matière(s) scolaire(s) bien maîtrisée(s) par les candidats</b>	<b>Capacités intellectuelles exprimées par les candidats vis-à-vis des matières scolaires</b>	<b>Filière au Bac 1</b>	<b>Nombres de candidats</b>	<b>Pourcentage</b>
Français	Rédaction/expression dans la langue française	C	5	<b>31.25</b>
Mathématiques/Physique	Mémorisation des cours et leçons	C	6	<b>37.5</b>
Sciences sociales/Physiologie/Chimie	Mémorisation des cours et leçons	D	4	<b>25</b>
Sciences exactes (Mathématiques/Physique)	Raisonnement logique	C	1	<b>6.25</b>
<b>TOTAL</b>			<b>16</b>	<b>100 %</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

En conclusion on peut constater que les personnes interviewées proviennent à 75% de la filière C et à 25% de la filière D. Il s'agit de deux filières scientifiques dont les matières principales au Bac 1 sont, pour la filière C, les mathématiques et la physique, et pour la filière D, la chimie, la géologie et la physiologie. En outre, les deux ou trois matières obligatoires au Bac 1 allégé étaient marquées d'un coefficient de 3 pour chacune d'elles en filière C et d'un coefficient de 3 en filière D. Concernant les deux matières optionnelles, à savoir au choix, entre 1998 et 2006, les coefficients étaient de 2.

Ceci explique pourquoi la majorité des personnes interviewées, sans même avoir considéré leur compétence intellectuelle, ont surtout focalisé leurs efforts/leur concentration sur la compréhension des matières scientifiques, à savoir les mathématiques et la physique ou plutôt la physiologie et la chimie qui étaient des épreuves indépendantes les unes des autres suivant que l'interviewé avait suivi la filière C ou D.

## **1.7 Le degré de surveillance au Bac 1**

Les interviewés ont globalement évoqué trois niveaux de surveillance récurrents : un contrôle tantôt inconstant, tantôt inexistant, tantôt strict.

### **1.7.1 Inconstance du contrôle**

Treize participants, soit 81,25 % de l'ensemble des interviewés, ont affirmé que la surveillance au Bac 1 n'était rigide qu'en apparence et uniquement durant certaines épreuves, à savoir celles du premier jour : Littérature ou Sciences sociales. Trois d'entre eux avaient composé respectivement en 1999, 2002 et 2004 ; six en 2005 et quatre autres en 2006. Beaucoup de participants affirme ce qui suit :

*« Yo pat siveye nou twò du (...) nou te kap pale .»*

*“ On ne nous a pas surveillé très rigoureusement (...) nous pouvions parler entre nous.”*

### **1.7.2 Absence totale de contrôle**

Deux participants, soit 12,5% de l'ensemble des interviewés, affirment que la rigueur était totalement absente dans la surveillance au Bac 1 durant les trois jours de l'épreuve. L'un d'entre eux avait composé en 1998 et l'autre en 2000. Sur cette question, voici ce qu'a exprimé l'un d'entre eux :

*« Du lundi au mercredi, m te ale a, pa gen yon seul joune m te wè yon surveillance. Du lundi au mercredi a sete chan lib »*

*« Du lundi au mercredi, où je m’y suis présenté, je n’ai pas observé une seule journée où la rigueur était de mise dans la surveillance. Du lundi au mercredi, il y avait le champ libre. »*

### 1.7.3 Contrôle strict

Un seul participant, soit 6,25% de l’ensemble des interviewés a affirmé que la surveillance était très rigide durant les trois jours de l’épreuve dans sa salle d’examens. Il avait composé en 2006 et a affirmé ceci lors de son interview :

*« Pou m di w la verite, nan tout egzamen yo, yo te akòde menm enpòtans. Yo te bay tout egzamen yo menm enpòtans (...) yo te fè yon preparasyon pou siveyan yo avan yo te vinn siveye nou ; sa te mobilize yo pou yo pa kite timoun yo kopye, pou yo fè travay yo byen. »*

*“ Pour être franc, on avait accordé la même importance à toutes les épreuves (...) On avait préalablement préparé les surveillants pour leurs tâches et cela les avait porté à interdire les candidats de tricher, à bien faire leur boulot. »*

Tableau 10: Degré de surveillance des épreuves au Bac 1 selon les candidats

Degré de surveillance au Bac 1	Nombre de candidats	En %
Inconstance du contrôle	13	<b>81.25</b>
Absence totale de contrôle	2	<b>12.50</b>
Contrôle strict	1	<b>6.25</b>
<b>Total</b>	16	<b>100</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l’enquête

En conclusion, presque tous les candidats (à l’exception d’un seul) ont composé dans une salle d’examens où la rigueur n’était pas totalement de mise dans la surveillance.

## 1.8 Les formes de tricherie au Bac 1

Deux formes de tricherie ont été pratiquées par la quasi totalité des interviewés aux épreuves du Bac 1 : demander des réponses et/ou informer les autres candidats pour soi-même (tricherie individuelle) et/ou pour les autres (tricherie collective) . Toutefois, sur les seize personnes interviewées, un candidat a affirmé n'avoir ni triché ni aidé d'autres candidats à composer durant l'épreuve du Bac 1 en raison de ses convictions morales et de la stricte surveillance des épreuves dans sa salle d'examens durant les trois jours. Voici son témoignage sur ce sujet :

*« (...) mwen menm m te toujou pati sou yon baz moral austère ke menmsi m pa ka fè bagay la, swa m travay li, swa m bay vag. M pat janm gen objektif dèyè tèt mwen si m pa ka fè bagay la fè ti akòdeyon, oudimwens pran ti bib al pote, al kopye. Sa pat lan tèt mwen ditou. (...) Avan m te rantr nan sal la, m te eseye, kòm si, fè yon analiz psikolojik pou chak elèv, epi m te (...) defini yon konpòtman parapò a yo menm. M pran pòz m pa ka fè anyen, m byen alèz nan sal la ; konsa m pat tèlman jwenn annwi. M pat bay ...epi yo pat tèman annwiye m tou, pou jan m te konpòte m nan (...) Ou adere w a menm sistèm yo a, "tout moun pa konnen" ! »*

*« (...) Moi j'étais fortement guidé par une conviction morale austère qui m'encourageait à travailler fort ou à laisser tomber quand j'avais des difficultés à résoudre un exercice. Je n'avais jamais pour objectif de préparer des accordéons, ou du moins dissimuler des bibles afin de tricher aux examens. Je n'y ai jamais penser. (...) Avant d'entrer dans la salle d'examens, j'avais évalué psychologiquement le comportement des autres candidats, et ce faisant (...) j'ai fini par adopter un comportement par rapport à eux. J'ai feint l'ignorant et je restais relaxe pour ne pas être embêté/dérangé durant les épreuves. Je n'ai aidé personne ; ils ne m'ont pas ennuyé non plus, à la manière dont je me suis comporté (...) on adhère à leur système « personne ne sait » ! »*

### 1.8.1 Tricherie individuelle : altruisme ou complicité ?

Le terme tricherie individuelle renvoie ici aux réponses données à un candidat par un autre candidat. Selon certains candidats, cette forme de tricherie est motivée par la pitié ou la peur et est encouragée par la faiblesse ou l'absence de rigueur dans la surveillance des épreuves.

Quatre participants, soit 25% de l'ensemble des interviewés ont affirmé avoir aidé d'autres candidats de leur salle d'examens, de plein gré ou à la demande d'un surveillant.

Ils ont expliqué unanimement que leur participation à la tricherie a été motivée soit par leur générosité soit par leur crainte que certains candidats qui, de toute évidence ne pouvaient effectuer l'épreuve, échouent et ne s'en prennent à eux plus tard, à la sortie de la salle d'examens. Voyons, à ce sujet, ce que déclare un ancien candidat régulier au Bac 1, actuellement interprète :

*« lè wap konpoze, ou gen de moun abab ki la lontan ( ...) moun nan chita bò kote w, moun nan ap mande w. Ou pè pou moun nan (...) pa kase dan w deyo a, ou menm sa w oblije fè ? (...) ou bay moun nan ! se pa ke w redwi chans ou pou w pase. Moun nan gade sou ou sa pa deranje ! (...) ».*

*« Lorsqu'on compose, on rencontre des individus âgés, recalés sur plusieurs années (...) la personne s'assit près de vous, elle vous demande de l'aide. Vous avez peur que cette personne (...) ne vous casse pas les dents à l'extérieur, alors qu'êtes-vous obligé de faire ? (...) vous l'aidez ! Puisque vous ne réduisez pas pour autant vos chances de réussite. La personne regarde sur votre feuille vous le laissez faire sans problème! »*

Notons que trois des quatre personnes sont d'anciens candidats réguliers au Bac 1 qui avaient été scolarisés en école congréganiste du primaire au secondaire (deux jusqu'au Bac 2 et l'autre jusqu'en 8<sup>e</sup> année fondamentale).

## 1.8.2 Tricherie collective

Par tricherie collective, nous entendons toute communication ou tout plagiat réalisé de manière concertée par un groupe de candidats lors de leur composition aux examens du baccalauréat. La tricherie collective peut être préméditée ou occasionnelle et, d'après le discours des interviewés, elle est fondamentalement motivée par le manque de préparation à l'examen du baccalauréat ou par le manque d'assurance lors d'une épreuve.

Onze participants, soit 68,75% de l'ensemble des interviewés, ont affirmé avoir à la fois bénéficié et donné de l'aide à d'autres candidats de leur salle d'examen. Cependant, nous pouvons distinguer deux cas de figure :

### 1.8.2.1 Tricherie préméditée

Sept candidats sur onze, soit 43,75% de l'échantillon, ont affirmé avoir passé un accord verbal avec d'autres candidats rencontrés au centre d'examens, bien avant de commencer la composition. Dans cet accord, il était prévu de s'aider réciproquement durant l'ensemble des épreuves eu égard aux points forts ou points faibles de chacun. La déclaration suivante d'un ancien candidat, actuellement élève en ébénisterie, traduit bien l'esprit de cet accord :

*« Map ede w nan Mat epi fizyo m sou kont ou. (...) M bon nan Mat, fizik depi w bon nan fizyo, ou tou pase ! ».*

*« Je te supporte en Math et tu te charges de mon succès en Physio. (...) Je suis bon en Math et en physique, si t'es bon en physio, ta réussite est assurée ! »*

Parallèlement à cet accord, l'utilisation d'« accordéons » ou de « bibles » durant l'épreuve du Bac 1 n'est pas exclue, ne serait-ce que pour pallier le manque de préparation ou les lacunes dans certaines matières (surtout en mathématiques et physiologie sinon en sciences sociales ou en littérature). En ce sens, la déclaration suivante d'un candidat libre au Bac 1, aujourd'hui élève en mécanique, est très significative.

*« Mwen te konnen mwen pat bon nan matematik, depi lè mwen ta prale mwen te prepare yon ti bib pou mwen te ka wè kèk formule. Men nan sa mwen te bon yo mwen te mèt fèmen de je m, m tap konpoze ladan yo. »*

*“ J’étais conscient de mes lacunes en mathématique, en me présentant au Bac, j’avais préalablement préparé une bible pour pouvoir me rappeler quelques formules. Mais je pouvais facilement composer dans les matières pour lesquelles j’étais bon”*

Six des sept candidats interviewés à ce sujet avaient été scolarisés en école privée laïque durant toute leur scolarité et affirmé que la surveillance des épreuves dans leur salle d’examens était fonction de l’attitude des surveillants et de l’épreuve à passer.

### **1.8.2.2 Tricherie occasionnelle**

Quatre interviewées ont affirmé avoir communiqué ou demandé des informations ou réponses uniquement aux candidats avec qui elles avaient des liens d’amitié ou de famille. Elles ont expliqué leur comportement par, d’une part, le souci de vérifier certaines réponses sur lesquelles elles avaient des doutes et d’autre part en raison du manque de rigueur au niveau de la surveillance. A ce sujet, nous reprenons ici la déclaration d’une ancienne candidate au Bac 1 actuellement étudiante en Gestion :

*« M te konpoze pou kòm, men sa pat anpeche m konpare prèske tout sa m fè yo ak zanmi nan. (...) Si m pa alèz avèk yon moun m paka kominike ave l, jis pou moun nan pa alpanse swa ke m se yon tricheuse oubyen m pa konn anyen (...) Alò, si m te kominike avè l (...) se paske non sèlman li te kamarad mwen, men m te konn sa l vo tou»*

*« J’ai composé individuellement, mais cela ne m’a pas pour autant empêché de comparer presque tout ce que j’avais fait avec mon amie. (...) Si je ne suis pas proche de quelqu’un je n’arriverais pas à communiquer avec lui dans ces épreuves, pour éviter qu’il me voit comme une tricheuse ou une cancre. (...) Alors, si j’ai communiqué (...) c’est parce que mon interlocutrice était une amie, mais surtout j’étais sûre de ses capacités intellectuelles. »*

Ou encore, sur le même sujet, ce que déclare une ancienne candidate au Bac 1, actuellement serveuse et une redoublante du Bac 1 :

*« M te gen kamarad ki sot nan menm lekól ansanm avèk mwen ki te chita preske menm kote avèk mwen (...) Donk, m te fè yon fason mwen te konpare avèk yo (...) surtout nan matematik ak nan chimie m te plis konpare »*

*« J'avais des camarades qui provenaient du même établissement scolaire que moi assis près de moi (...) Donc, je me suis arrangée pour comparer mes résultats avec eux (...) surtout en mathématiques et en chimie. »*

*« m te konpoze nan menm sal avèk frè m nan (...) Sil fè yon bagay m toujou ap mande l kisa l fè, sal pa fè ya pou m kap ba li l (...) Gen elèv ki tap fè echanj antre yo san mwen menm m pat nan echanj lan. »*

*“J'avais composé dans la même salle que mon frère (...) Lorsqu'il avait résolu un numéro je lui demandais toujours de me le communiquer et vice versa (...) Il y avait d'autres candidats qui échangeaient des réponses entre eux mais je ne participais pas à ces échanges.”*

Soulignons que trois des quatre personnes interviewées avaient été scolarisées en école religieuse congréganiste ou presbytérale durant le primaire

Tableau 11: Les formes de tricherie pratiquées par les candidats au Bac 1

<b>Les formes de tricherie</b>	<b>Nombre de candidats</b>	<b>En %</b>
Aucune	1	<b>6.25</b>
Tricherie individuelle	4	<b>25</b>
Tricherie collective préméditée	7	<b>43.75</b>
Tricherie collective occasionnelle	4	<b>25</b>
<b>Total</b>	16	<b>100</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

En conclusion, les candidats ont surtout pratiqué la Tricherie collective préméditée lors de leur composition au Bac1, mais les deux autres formes de tricherie, à savoir Tricherie individuelle et Tricherie occasionnelle, ont été pratiquées à proportion égale chez les autres candidats. Nous pouvons en outre relever un seul cas où aucune forme de Tricherie semble n'avoir été pratiqué par l'interviewé durant sa composition au Bac1.

## **1.9. La perception de l'épreuve du Bac 1**

Deux perceptions différentes de l'épreuve du Bac 1 apparaissent nettement : «Une épreuve à prendre au sérieux », « Une épreuve entachée d'irrégularités ». Ces différentes perceptions ont eu une influence certaine sur l'état d'esprit des candidats à la veille des épreuves selon qu'ils maîtrisaient l'ensemble ou seulement certaines des matières exigées au Bac 1.

### **1.9.1 Une épreuve à prendre au sérieux**

Dix participants, soit 62,5% de l'ensemble des interviewés, ont expliqué avoir travaillé sans relâche pour réussir l'examen du Bac 1. Quatre d'entre eux ont précisé que le discours des anciens candidats au Bac 1 alimentait chez eux de sérieux sentiments de peur et les faisait percevoir cette épreuve comme un réel défi, voire une étape cruciale pour leur avenir. Ce premier groupe d'interviewés a reconnu avoir eu des difficultés en sciences sociales et/ou appliquées en secondaire. Tous ont été recalés lors de leur première expérience du Bac 1.

En revanche, les six autres participants de cette catégorie ont plutôt relaté leur confiance en leur succès et/ou en Dieu comme facteur d'assurance malgré les diverses rumeurs circulant autour des épreuves du Bac 1. En admettant, plus tard, que cette confiance s'était dissipée au moment de l'épreuve en raison de leurs lacunes en sciences exactes et/ou sociales, ils ont néanmoins réussi l'examen du Bac 1 dès la session ordinaire. Une ancienne candidate au Bac 1, actuellement étudiante en gestion reconnaît que :

*« Tout sa ki genyen ki akonpanye rumeur ki konn genyen sou bakaloreya toujou fè yon moun pè ; e sa te toujou fè m pè mwen menm, paske m te pran panik ladan yo (...) »*

*« Tout ce qui accompagne les rumeurs qui existent sur le Baccalauréat incite à la peur ; et ils m'ont effrayé, car ils ont créé un sentiment de panique chez moi. »*

Un candidat libre au Bac 1, étudiant en mécanique, abonde dans le même sens :

*« Mwen te santi m frustré (...) mwen te gentan wè ke mwen ta pral afwonte youn nan pi gwo bagay nan vi m (...) Tout moun toujou montre lè w pral nan egzamen reto se yon pi gwo etap ke ou pral pase nan vi w paske ou ka tou rete la nèt (...) »*

*« Je me sentais frustré (...) je me voyais déjà affronter l'un des plus grands événements de ma vie. (...) Les gens présentent toujours l'échec aux examens du Baccalauréat comme une fatalité. »*

De façon catégorique un autre candidat libre au Bac 1, étudiant en administration de réseaux, condamne le discours tenu généralement par les anciens bacheliers :

*« Gen bagay moun ki al nan bakaloreya deja toujou ap fè ke m pa renmen; yo toujou montre w ke egzamen reto a se yon gwo bagay, yap fè w pè l. ».*

*« Ceux qui ont déjà composé au Baccalauréat ont toujours une attitude que je n'aime pas ; ils vous présentent les épreuves du bac 1 comme un grand événement, ils vous font paniquer »*

### **1.9.2 Une épreuve entachée d'irrégularités**

Six participants, soit 37,5% de l'ensemble des interviewés, ont expliqué avoir été sûrs de leur niveau de préparation à la veille des examens du Bac 1. Ils ont cependant tous mentionné leur légère anxiété en raison du dysfonctionnement du système éducatif, de la subjectivité des correcteurs lors de la correction des copies du Bac, etc.. Sur les six

candidats, cinq ont réussi leur Bac 1 dès la session ordinaire sans éprouver la moindre surprise quant aux notes obtenues. Nous insérons ici la confession d'un ancien candidat au Bac 1, actuellement interprète :

*« M te yon ti jan enkyè paske mwen menm, de nature, toutan m poko wè yon bagay m pral fè, menmsi m tap prepare m pou li, m yon ti jan enkyè ; epi m pa janm manje lè m pral konpoze. (...) Anfèt, aprè premye egzamen an map rilaks, paske aprè premye egzamen an m wè kote m ye, li anonse m kòman rès yo ap ye. »*

*« J'étais un peu inquiet comme par habitude, je ne mange jamais avant la veille de mes jours d'examens par exemple. (...) Mais, ce n'est toujours que passer, puisque je suis toujours relaxe dès le premier jour qui normalement m'annonce comment seront les autres jours. »*

Une déclaration similaire nous est donnée par cette ancienne candidate au Bac 1, actuellement en classe terminale (philo) qui ne s'était pas laissée intimidée par le discours décourageant tenu généralement par les anciens bacheliers.

*« M etidye, m konnen m etidye, mwen wè egzamen yo bay deja yo, m konn sa m pral fè a, m pat wè rezon pou m ta stressée du tout »*

*« J'ai étudié, je savais que j'avais étudié, j'ai vu les sujets d'examens en classe, je savais ce que j'allais faire, je n'ai pas du tout éprouvé de stress ; je n'avais aucune raison pour en éprouver. »*

Tableau 12: La perception des candidats sur l'épreuve du Bac 1 à la veille des examens

<b>La perception de l'épreuve du Bac 1</b>	<b>Nombre de candidats</b>	<b>En %</b>
Une épreuve à prendre au sérieux	10	<b>62.5</b>
Une épreuve entachée d'irrégularités	6	<b>37.5</b>
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

En conclusion, les candidats ont surtout connu un manque d'assurance intellectuelle à la veille des épreuves du Bac1 lorsqu'ils percevaient la réussite à ces épreuves comme étant déterminante pour leur avenir. Mais certains autres étaient par contre plus rassurés face à l'épreuve du Bac1 quand ils se représentaient la réussite à cette épreuve comme l'aboutissement d'une préparation scolaire assidue.

## **2. Analyse et interprétation des résultats**

Il s'agira, à cette phase du travail, d'interpréter l'ensemble des données présentées ci-dessus et de mettre ces résultats en perspective avec les travaux d'auteurs haïtiens ou étrangers ayant travaillé sur des sujets similaires. Dans un premier temps, nous allons nous efforcer de dégager la pertinence des variables retenues dans les hypothèses de recherche et dans un second temps, faire entrer en ligne de compte d'autres variables qui se sont révélées également pertinentes sur la pratique de la tricherie au Bac 1 à Port-au-Prince.

### **2.1 La pertinence des variables retenues dans les hypothèses 1**

Rappelons que nous avons choisi de vérifier la pertinence de deux variables sociologiques dans le phénomène de la tricherie aux épreuves du baccalauréat haïtien. La première variable retenue était *l'encadrement familial reçu durant la scolarité*. Variable principale pour la vérification, celle-ci se décompose en trois indicateurs spécifiques que sont : 1) la disponibilité d'un cadre adéquat (espace et temps libres), 2) la disponibilité en matériels et fournitures scolaires de travail et 3) la présence d'une aide intellectuelle pour le travail scolaire à domicile durant la scolarité des candidats. La deuxième variable, secondaire pour la vérification était *la maîtrise de l'ensemble des matières scolaires par les candidats* ; elle est opérationnalisée par un seul indicateur qui n'est autre que la capacité de raisonner suivant le principe propre aux matières scientifiques, linguistiques et/ou littéraires dispensées lors de l'enseignement classique en Haïti.

A présent, il convient de corrélérer chacune de ces variables avec les deux formes de tricherie dégagées à travers l'enquête de terrain.

### 2.1.1 Formes de tricherie au Bac 1 et présence d'un encadrement familial durant la scolarité

La comparaison entre les données relatives aux formes de tricherie expérimentées lors du Bac 1 et celles se rapportant au travail pédagogique à domicile montrent qu'il n'existe aucune corrélation sociologique entre la présence d'encadrement familial durant la scolarité et la pratique de la tricherie au Bac 1.

Tableau 13:Corrélation entre l'encadrement familial durant la scolarité et la pratique de la tricherie au Bac 1 chez les candidats

<b>Encadrement familial de la scolarité</b>	Tricherie individuelle	Tricherie collective occasionnelle	Tricherie collective préméditée	Aucune	<b>Total</b>
Absence d'encadrement durant la scolarité	0	1	0	1	<b>2</b>
Présence d'encadrement durant le cycle fondamental	3	3	4	0	<b>10</b>
Présence d'encadrement en fondamental et secondaire	1	0	3	0	<b>4</b>
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>16</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

Nous observons, en effet, qu'en dépit d'un encadrement familial durant une partie ou toute leur scolarité, les 14 candidats ayant bénéficié d'un encadrement à domicile ont néanmoins participé à l'une des formes de tricherie présentées ci-dessus tandis que les deux candidats qui n'ont pas bénéficié d'un encadrement familial durant leur scolarité reconnaissent pour l'un, ne pas avoir triché, pour l'autre avoir participé à la triche collective.

### 2.1.2 Formes de tricherie au Bac 1 et maîtrise des matières scolaires

En comparant les données ayant rapport aux formes de tricherie expérimentées au Bac 1 avec celles sur les types de compétences intellectuelles des candidats, nous pouvons dire qu'il existe une corrélation entre le phénomène de la tricherie au Bac 1 et le niveau de maîtrise des matières scolaires par les interviewés.

Tableau 14: Corrélation entre la maîtrise des matières scolaires et la pratique de la tricherie au Bac 1 chez les candidats

Degré de maîtrise des matières scolaires	Tricherie individuelle	Tricherie collective occasionnelle	Tricherie collective préméditée	Aucune	Total
Difficultés en sciences exactes	3	4	2	0	9
Concentration sur les sciences exactes	1	0	5	0	6
Compréhension des sciences sociales, expérimentales et exactes	0	0	0	1	1
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>16</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

D'après ce tableau, la non maîtrise de certaines matières scolaires dont principalement les sciences exactes, par la majorité de interviewés (15 sur 16), représente un facteur de motivation récurrent dans toutes les formes de tricherie décrites dans le travail. Parallèlement, nous constatons que la capacité de raisonnement logique n'a été mentionnée que par un seul interviewé qui avait également mentionné sa maîtrise dans toutes les autres matières et affirmé n'avoir pas triché au Bac 1.

## 2.2 La pertinence d'autres variables dans la pratique de la tricherie au Bac 1

Durant nos entretiens, nous avons repéré dans le discours des seize candidats de notre échantillon d'autres facteurs qui pouvaient influencer la pratique de la tricherie au Bac 1 à Port-au-Prince. Lors de notre revue de la littérature, nous avons relevé que certains de ces facteurs étaient effectivement des indicateurs pertinents que nous avons retenus pour notre

étude, à savoir le degré de surveillance des épreuves du Bac 1 et le type d'école fréquentée. Il s'agit de voir, maintenant, si des corrélations existent entre ces autres indicateurs et la pratique de la tricherie.

### 2.2.1 Formes de tricherie et degré de surveillance des épreuves

Les données se rapportant aux formes de tricherie expérimentées et le degré de surveillance au Bac 1 font état d'une corrélation. Nous constatons en effet que l'absence de tricherie au Bac 1 (mentionnée par un seul candidat) coïncide avec la rigueur absolue dans la surveillance (décrite par le même candidat), alors que la présence des deux formes de tricherie (relatées par les 15 autres candidats) coexiste avec la faiblesse ou l'absence de contrôle des marges de liberté durant l'épreuve (décrite par ces mêmes candidats). Le tableau suivant permet de mieux apprécier cette réalité.

Tableau 15: Corrélation entre le degré de surveillance des épreuves et la pratique de la tricherie au Bac 1 chez les candidats

Degré de surveillance au Bac 1	Tricherie individuelle altruiste	Tricherie collective occasionnelle	Tricherie collective préméditée	Aucune	Total
Inconstance du contrôle	3	3	7	0	<b>13</b>
Absence totale de contrôle	1	1	0	0	<b>2</b>
Contrôle strict	0	0	0	1	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>16</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

### 2.2.2 Formes de tricherie et écoles fréquentées

La comparaison entre les données relatives aux formes de tricherie expérimentées au Bac 1 et celles se rapportant au type d'écoles fréquentées par les candidats interviewés montrent qu'il existe également une corrélation entre le phénomène de la tricherie et le temps de scolarisation dans une école donnée.

Tableau 16: Corrélation entre le type d'école fréquentée et la pratique de la tricherie au Bac 1 chez les candidats

Type d'école fréquentée	Tricherie individuelle	Tricherie collective occasionnelle	Tricherie collective préméditée	Aucune	Total
Religieuse (cycle fondamental uniquement)	1	3	1	0	5
Religieuse (cycles fondamental et secondaire)	2	0	0	0	2
Privée laïque (cycle fondamental uniquement)	1	0	0	0	1
Privée laïque (cycles fondamental et secondaire)	0	0	6	1	7
Publique		1	0		1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

Source : Tableau réalisé à partir des données de l'enquête

De ce tableau, on peut dégager que la tricherie individuelle altruiste/complice est pratiquée, en majorité, par les candidats ayant fréquenté les écoles congréganistes durant tout le cycle primaire et bien après (3 sur 4) ; la tricherie collective occasionnelle est, quant à elle, majoritairement pratiquée par les candidats ayant fréquenté les écoles congréganistes ou presbytérales pour le cycle fondamental (première à sixième année) uniquement (3 sur 4) alors que la tricherie collective préméditée est pratiquée, en grande majorité, par les candidats ayant fréquenté les écoles privées laïques durant toute leur scolarité (6 sur 7).

## CONCLUSIONS GÉNÉRALES

A ce stade du travail, il convient de rappeler que cette étude recherchait les facteurs présents dans l'environnement social des candidats de Port-au-Prince qui pouvaient les inciter à tricher au baccalauréat. Nous avons, pour cela, construit nos hypothèses de recherche suivant les cadres théoriques proposés par Donald F. Swift et Marie Duru-Bellat mettant l'accent sur la pertinence de l'environnement familial dans les résultats scolaires de l'élève. Ce choix méthodologique nous a portée à considérer un ensemble de variables sociologiques spécifiquement appropriées à l'objectif de la recherche. Ainsi, dans le souci d'éviter toute falsification des résultats lors de la vérification des hypothèses, avons nous pris en compte -durant la collecte et le traitement des données de l'enquête - plusieurs des

indicateurs relevés dans la revue de la littérature. C'est ainsi que nous avons corrélé un total de quatre variables avec le phénomène de la tricherie au Bac 1 avant de pouvoir nous prononcer sur les résultats de cette étude.

En définitive, l'analyse des données empiriques indique que les facteurs pouvant motiver un candidat à tricher au Bac 1 sont essentiellement d'ordre social. Globalement, ces facteurs regroupent le type d'établissement scolaire sélectionné par les parents pour la formation intellectuelle de l'enfant, les méthodes pédagogiques utilisées dans les familles pour encadrer la scolarité de l'élève et le type de rapports académiques qui s'établissent entre candidats et surveillants lors de la réalisation des épreuves du baccalauréat.

En cela, ces résultats prouvent que c'est la discontinuité plutôt que l'absence d'encadrement familial durant la scolarité des candidats qui a déterminé la pratique de la tricherie au baccalauréat à Port-au-Prince entre 1998 et 2006. Car, si nous nous rapportons à nos données empiriques, ceux qui ont triché au bac1 à cette époque avaient indistinctement bénéficié d'un support scolaire limité (au cycle primaire dans certains cas et aux matières de lettres en général) dans leur famille.

En revanche, les diverses informations recueillies auprès des interviewés démontrent que ces derniers étaient souvent motivés à tricher au Bac 1 en raison de leur faible degré de maîtrise de l'ensemble des matières scolaires présentes au Bac 1, dont principalement les sciences exactes.

Ce manque de maîtrise des matières fondamentales aux sections C et D semble découler directement des formes d'apprentissage communes en Haïti, à savoir la mémorisation et récitation des leçons depuis le primaire. En effet, les méthodes d'encadrement familiales ne mettent pas l'accent sur le développement d'un esprit analytique ou de capacités de raisonnement logique, d'argumentation structurée, etc.

Nous pouvons donc dire que l'hypothèse générale ainsi que les deux hypothèses spécifiques de recherche n'ont été confirmées qu'en partie dans la mesure où la variable

principale retenue (présence d'un encadrement familial durant la scolarité) se révèle non pertinente dans l'explication de la pratique de la tricherie, contrairement à la variable secondaire (maîtrise de l'ensemble des matières scolaires).

Il faut néanmoins ajouter que des variables telles que le degré de surveillance au Bac 1 et le type d'écoles fréquentées par les candidats, non prises en compte dans les hypothèses, se sont révélées être des facteurs très pertinents, au vu des réponses apportées par les personnes interviewées. Cela dit, les motivations des candidats à la pratique de la tricherie semblent dériver d'une combinaison de facteurs très subjectifs mais d'ordre pédagogique. Ces facteurs renvoient à la compétence ou non des parents à développer, au-delà du travail réalisé à l'École, les meilleures stratégies et techniques pédagogiques pour la réussite scolaire de leurs enfants. Il devient alors évident que les facteurs incitant à la tricherie au baccalauréat sont d'ordre éducatif et social et engagent à la fois la responsabilité des dirigeants du MENFP et celle des familles haïtiennes en général.

Sur le plan éducatif, les facteurs relevés nous autorisent à questionner la compétence des responsables du BUNEXE à planifier et organiser les épreuves officielles du baccalauréat, alors que d'un point de vue social, il est pertinent de s'interroger sur la capacité des parents haïtiens à offrir le meilleur type d'encadrement possible (choix des meilleures écoles, méthodes pédagogiques pour encadrer le travail scolaire de l'enfant) eu égard au faible niveau d'instruction de la population en général et au faible engagement de l'Etat dans la gestion des écoles privées et publiques qui ne répondent pas vraiment aux normes légales (nombreuses écoles borlette, enseignants non formés à l'École Nationale, etc.)

Somme toute, nous pensons qu'en tant que forme de pathologie du système scolaire haïtien, la tricherie aux examens du baccalauréat doit être traitée à la racine. Certes, nous ne saurions proposer de formules magiques ni de solutions miracles, mais nous croyons cependant que ce traitement doit nécessairement passer par la conscientisation tant des parents que des autorités éducatives haïtiennes sur la question.

## BIBLIOGRAPHIE

### 1. Ouvrages

BOURDIEU, Pierre. et PASSERON, Jean-Claude, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Editions de Minuit, Paris, 1970.

DURANT, Frank A., Un grand écueil du système d'éducation haïtien en Haïti, Librairie Sainte Thérèse, Port-au-Prince, 1997

DURU-BELLAT, Marie, Inégalités sociales et politiques éducatives, UNESCO, 2003

FORQUIN, Jean-Claude, Les sociologues de l'éducation américains et britanniques (présentation et choix de textes), Ed. De Boeck & Larcier, Paris, Bruxelles, 1997.

JEAN-BAPTISTE, Anes L., Les langues vivantes et la réforme de l'enseignement en Haïti, Ed. Fardin, Port-au-Prince, 1981

JOASSAINT, Jean Erick, L'Ecole en Haïti, Les ateliers Fardin, Port-au-prince, 1978

LA TORTUE, François, Système éducatif et développement. Le problème de la langue, [s.e.], [s.l.], 1993

LE GOLF, Jean-Pierre, La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'Ecole, La découverte, Paris, 1999.

MANIGAT, Mirlande, Etre femme en Haïti hier et aujourd'hui. Le regard des constitutions, des lois et de la société, [s.e.], Port-au-Prince, [Mars 2002]

PETIT-FRERE, Serge, Problèmes d'éducation, [s.e.], Port-au-Prince, [Nov. 1999]

QUIVY, R. et Van CAMPENHOUDT Luc, Manuel de recherche en sciences sociales, Dunod, Paris, 1995

TARDIEU, Charles, L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours, Imprimerie Henry Deschamps, [Port-au-Prince], 1990

## **2. Mémoires**

CHERY, Joseph, Cohérence imperceptible du système éducatif haïtien, Mémoire présenté à l'UEH - FASCH pour l'obtention du grade de licencié en sociologie, Port-au-Prince, Nov.2001

DORVILIER, Fritz, Le système éducatif haïtien face à la problématique du développement : Une analyse critique du PNEF, Mémoire de DEA, UCL, Louvain- La neuve, 2003

MAITRE, Jean Luders, La fraude au baccalauréat en Haïti : Une étude sur les bacheliers et les bachelières dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince (secteur Nord et Sud du secondaire), Mémoire de licence en Sciences Anthropologiques et Sociologie présenté à l'UEH – Faculté d'ethnologie, [Port-au-Prince], Mai 2003

## **3. Documents officiels**

Le Moniteur No 17, 12 mars 1919

Le Moniteur No 25, 27, Mars 1907, p 197, 198

Le Moniteur No 27, 5 avril 1982, pp 232 à 234

Le Moniteur No 44 ,17 juin 1916

Le Moniteur No 81, 26 septembre 1935

Le Moniteur No 83, 12 septembre 1963

MENJS, Aménagement du baccalauréat première partie, Mars- Avril 1997

MENJS, Annuaire statistique des écoles fondamentales et secondaires d'Haïti, Préparé par la Direction de la Planification et de la Coopération Externe du MENJS avec l'appui du PNUD et l'assistance technique de l'UNESCO, Juin 1998

MENJS, Règlements disciplinaires des examens d'Etat, [s.d.]

MENJS, Vers la Rénovation des examens officiels. Cadre de définition et d'organisation, 2005.

#### **4. Dictionnaires**

Dictionnaire Universel francophone, Ed. Hachette/Edicef, 1997.

#### **5. Articles de journaux et autres**

Le Nouvelliste No 37425, 10 juillet 2006, « Autour de la correction des copies du bac cette année », Pierre Josué Agénor CADET, p. 6.

TONY, F. et all, Devoir de fin de session présenté au professeur Jean Elie Larrieux dans le cadre du cours Conception et Elaboration de curriculum, Centre de Recherches et d'Interventions psychologiques (CREFI), Avril 1995

V. Boussard et Al, « L'aveuglement organisationnel à l'université ou la fraude aux examens(sic) comme effets systémique (sic) de méconnaissance » In S. Trouillard, L'aveuglement organisationnel ou comment lutter contre les malentendus, Ed. CNRS, Mai 2006 : 19-20 (Consulté sur [www.cnam.fr/lipsor/dso/articles](http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles)).

## ANNEXES

### 1. Présentation du guide d'entretien utilisé auprès de la population cible

#### Aks 1- ) Pwofil ankete a

1. Pou kòmanse, fè yon ti prezante tèt ou, (di nou ki laj ou, sitiyasyon matrimonyal ou, aktivite w, ane ak laj ou te genyen lèw tap fè reto).
2. Ou fini lekòl ? A ki laj ?
3. A ki laj yo te mete w lekòl?
4. Eske w kapab di nou nan ki lekòl ou te pase depi nan matènèl pou rive nan reto? (rezon ki te eksplike chak chanjman si te genyen)

#### Aks 2- ) Ankadreman ankete a te jwenn lakay li lè li te lekòl

1. Ki moun ki te responsab ou lè w te lekòl ?
2. Ki aktivite ekonomik moun sa te genyen ?
3. Fè yon ti pale nou de ankadreman w te jwenn lakay ou pandan w te lekòl, (ou te konn jwenn liv, kaye ak tout lòt materyèl yo te egzije w lekòl la pou travay depi primè jouk nan segondè ? ou te konn jwenn tan ak espas nesèsè lakay ou pou etidye ak pou fè devwa w ? Ou te ka jwenn yon moun lakay ou pou ede w konprann sa w pat byen konprann lekòl la ? Si se wi, nan ki matyè epi pou ki klas ?

#### Aks 3- ) Adaptasyon ankete a lekòl

1. Kijan w te konn evolye lekòl nan primè ak nan segondè (ou te pèdi jou ? ou te konn double klas) fè yon ti pale nou de karyè eskolè w.
2. Nan ki matyè w te plis alèz depi w te nan primè pou jis ou rive nan reto (rezon ki ka pèmèt ou di sa)
3. Ki seksyon w te fè ? Ban nou apresiyasyon w de seksyon sa.

#### Aks 4- ) Ekperyans ankete a avek Tricherie nan bakaloreya reto

1. Eske w kapab di nou avèk ki eta despri w ou te prezante w nan bakaloreya reto a premye fwa ou ta prale a?
2. Ki sa ki te alimante eta despri sa a lakay ou, daprè ou menm ?
3. E lè w te kòmanse konpoze nan bakaloreya a, kòman sa te ye ?
4. Eske ou kapab fè yon ti dekri nou kijan anbyans lan te ye nan sal kote w tap konpoze a, (espesyalman nan sa ki gen rapò ak siveyans lan) ?
5. Eske sa te rive w pou yon kandida nan sal ou tap konpoze a te mande w yon repons ? Si se wi, ou te ba li l ? (rezon ki te pouse w.)
6. Eske sa te rive pou w te mande yon kandida nan sal ou tap konpoze a yon repons nan yon matyè ? Si se wi, nan ki matyè ? (rezon ki te pouse w.)
7. Eske sa te rive pou te prepare yon ti akòdeyon nan epòk ou ta prale nan egzamen bakaloreya reto a ? Ou te rive rale l ? Si se wi pou ki matyè ? Si se non poukisa ? (rezon ki te pouse w prepare l.)

## **2. Guide d'entretiens utilisé au BUNEXE**

1. Evolution du phénomène de la tricherie aux examens du baccalauréat haïtien depuis les vingt dernières années (Période charnière de l'accroissement du taux de tricherie au bac et élément d'explication).
2. Comparaison estimative entre le pourcentage des cas de tricherie dénombré à Port-au-Prince et celui constaté dans le reste du pays.
3. Facteurs récurrents dans les cas de tricherie enregistrés sur Port-au-Prince (stratégies, matières, le profil des candidats).
4. Estimation personnelle du taux de tricherie au baccalauréat pour Port-au-Prince (en pourcentage).

